



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL:

CALIDAD DE LA TELEFORMACIÓN PROFESIONAL Y SATISFACCIÓN DEL EMPLEADO: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Pilar Jiménez Martínez

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid**

Noviembre de 2014



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL:

CALIDAD DE LA TELEFORMACIÓN PROFESIONAL Y SATISFACCIÓN DEL EMPLEADO: UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Pilar Jiménez Martínez

**Directores: Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla
Dra. Reyes Hernández-Castilla**

A mis padres, Alejandro y Elisa,
porque se merecen toda *satisfacción*
que yo les haya causado.

Índice General

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	21
1.1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO	22
1.2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	25
1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS	27
Capítulo 2. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA LA ENSEÑANZA VIRTUAL	31
2.1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	32
2.2. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL A LA ENSEÑANZA VIRTUAL	43
2.3. LA FORMACIÓN CONTINUA	62
2.4. TELEFORMACIÓN Y TELEDUCACIÓN	83
Capítulo 3. EL MARCO DE LA CALIDAD	98
3.1. HACIA LA CALIDAD	99
3.2. LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO	101
3.3. LA CALIDAD EN EL MUNDO EMPRESARIAL	111
3.4. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO VS. EL MUNDO EMPRESARIAL	132
Capítulo 4. CONCEPTOS BÁSICOS Y ANÁLISIS SOBRE LA SATISFACCIÓN	135
4.1. LA SATISFACCIÓN COMO UNA EMOCIÓN	136
4.2. TRES PERSPECTIVAS DE LA SATISFACCIÓN	147
4.3. SATISFACCIÓN EN EL MARCO DE LA COMUNICACIÓN	157
4.4. EL BINOMIO CALIDAD – SATISFACCIÓN EN NUESTRO ÁMBITO DE ESTUDIO	164
4.5. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN	169
Capítulo 5. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD Y LA SATISFACCIÓN	175
5.1. ACCIONES INICIALES	176
5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	177
5.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS	188
5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	202

Capítulo 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	209
6.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	210
6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	210
6.3. MÉTODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	221
Capítulo 7. ORIGEN Y DISEÑO DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO ...	231
7.1. ORIGEN DEL CUESTIONARIO	232
7.2. CUESTIONARIO DE REFERENCIA.....	233
7.3. DISEÑO INICIAL DEL CUESTIONARIO PROPIO	244
Capítulo 8. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS	253
8.1. ESTUDIO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO.....	254
8.2. ESTUDIO DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO	263
8.3. VISIÓN CONJUNTA SOBRE VALIDEZ Y FIABILIDAD	272
8.4. ESTUDIO DE RELACIÓN ENTRE VARIABLES	273
Capítulo 9. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	277
9.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO OFICIAL DE LA FTFE	278
9.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ELABORACIÓN PROPIA.....	287
9.3. PANORÁMICA COMPARATIVA ENTRE EL CUESTIONARIO OFICIAL Y EL PROPIO	308
9.4. RESULTADOS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS.....	311
Capítulo 10. CUESTIONARIO DEFINITIVO	313
10.1. CAMBIOS TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN	314
10.2. VERSIÓN DEFINITIVA	315
Capítulo 11. CONCLUSIONES	333
11.1. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO	334
11.2. CONCLUSIONES	335
11.3. PROSPECTIVA INVESTIGADORA	341
REFERENCIAS	347
ANEXOS.....	371

Índice Analítico

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN	21
1.1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO	22
1.2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	25
1.2.1. Objetivo	26
1.2.2. Metodología de investigación	26
1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS	27
1.3.1. Marco teórico	28
1.3.2. Estudio empírico	28
Capítulo 2. LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA LA ENSEÑANZA VIRTUAL	31
2.1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	32
2.1.1. Enseñanza asistida por ordenador (EAO)	37
2.1.2. Formación a través de Internet	37
2.1.3. Teleformación	39
2.1.4. Educación a distancia en general	42
2.2. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL A LA ENSEÑANZA VIRTUAL	43
2.2.1. El telealumno	48
2.2.2. El tutor	52
2.2.3. La evaluación	60
2.3. LA FORMACIÓN CONTINUA	62
2.3.1. La educación en el ámbito escolar	71
2.3.2. La formación en el ámbito empresarial	73
2.3.2.1. La Formación Profesional para el Empleo	76
2.3.2.2. La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE)	79
2.4. TELEFORMACIÓN Y TELEDUCACIÓN	83
2.4.1. Fortalezas de la teleformación	85
2.4.2. Debilidades de la teleformación	94
Capítulo 3. EL MARCO DE LA CALIDAD	98
3.1. HACIA LA CALIDAD	99
3.2. LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO	101
3.2.1. La calidad en la enseñanza tradicional	107
3.2.2. La calidad en la enseñanza virtual	109
3.3. LA CALIDAD EN EL MUNDO EMPRESARIAL	111
3.3.1. La gestión de los Recursos Humanos	122

3.3.2. La calidad referida a la Formación Profesional para el Empleo	126
3.4. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO VS. EL MUNDO EMPRESARIAL.....	132
Capítulo 4. CONCEPTOS BÁSICOS Y ANÁLISIS SOBRE LA SATISFACCIÓN.....	135
4.1. LA SATISFACCIÓN COMO UNA EMOCIÓN	136
4.1.1. Recorrido sobre los procesos psicológicos	137
4.1.2. Conceptualización de la satisfacción	144
4.2. TRES PERSPECTIVAS DE LA SATISFACCIÓN.....	147
4.2.1. Satisfacción en el estudiante	148
4.2.2. Satisfacción en el cliente	150
4.2.3. Satisfacción en el trabajador	152
4.3. SATISFACCIÓN EN EL MARCO DE LA COMUNICACIÓN	157
4.4. EL BINOMIO CALIDAD – SATISFACCIÓN EN NUESTRO ÁMBITO DE ESTUDIO.....	164
4.5. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN	169
Capítulo 5. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD Y LA SATISFACCIÓN	175
5.1. ACCIONES INICIALES.....	176
5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.....	177
5.2.1. Las escalas de actitudes.....	178
5.2.2. El cuestionario	179
5.2.2.1. Diseño de un cuestionario	181
5.2.2.2. Escala Likert.....	185
5.2.2.3. Los ítems	186
5.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS	188
5.3.1. Validez.....	190
5.3.2. Fiabilidad.....	197
5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	202
5.4.1. Codificar	204
5.4.2. Puntuación.....	205
5.4.3. Interpretación	206
Capítulo 6. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	209
6.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	210
6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	210
6.2.1. Universo de estudio.....	211
6.2.2. Plataforma de teleformación	217
6.2.3. Sistema de gestión administrativa de los cursos.....	218

6.2.4. Tutorización diferida	221
6.3. METODOLOGIA DEL ESTUDIO	221
6.3.1. Descripción del proceso de investigación	226
6.3.2. Definición del estudio	227
6.3.3. Trabajo de campo.....	228
Capítulo 7. ORIGEN Y DISEÑO DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO ...	231
7.1. ORIGEN DEL CUESTIONARIO.....	232
7.2. CUESTIONARIO DE REFERENCIA	233
7.2.1. Antecedentes del cuestionario de calidad de la FTFE.....	233
7.2.1.1. Antecedentes normativos	233
7.2.1.2. Evolución sobre las actuaciones de la evaluación de la calidad en la Fundación.....	238
7.2.2. Descripción del cuestionario de calidad de la FTFE	240
7.2.3. Carencias detectadas del cuestionario de la FTFE	244
7.3. DISEÑO INICIAL DEL CUESTIONARIO PROPIO	244
7.3.1. Descripción del cuestionario de diseño propio.....	246
7.3.2. Validación inicial.....	249
7.3.2.1. Proceso de validación experimental.....	250
7.3.2.2. Proceso de validación mediante aplicación	251
Capítulo 8. CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS.....	253
8.1. ESTUDIO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO	254
8.1.1. Validez de constructo.....	255
8.1.2. Validez lógica.....	262
8.1.3. Validez convergente.....	263
8.2. ESTUDIO DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO.....	263
8.2.1. Consistencia interna.....	266
8.2.2. Estabilidad temporal	266
8.2.3. Método de las dos mitades.....	267
8.2.4. Correlación ítem-total.....	268
8.3. VISIÓN CONJUNTA SOBRE VALIDEZ Y FIABILIDAD.....	272
8.4. ESTUDIO DE RELACIÓN ENTRE VARIABLES	273
Capítulo 9. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS.....	277
9.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO OFICIAL DE LA FTFE.....	278
9.1.1. Análisis sociodemográfico.....	278
9.1.2. Resultados del cuestionario	280
9.1.3. Resumen de resultados.....	287
9.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ELABORACIÓN PROPIA	287

9.2.1. Análisis sociodemográfico	288
9.2.2. Resultados del cuestionario.....	292
9.2.3. Resumen de resultados	304
9.3. PANORÁMICA COMPARATIVA ENTRE EL CUESTIONARIO OFICIAL Y EL PROPIO	308
9.4. RESULTADOS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS.....	311
Capítulo 10. CUESTIONARIO DEFINITIVO	313
10.1. CAMBIOS TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN	314
10.2. VERSIÓN DEFINITIVA	315
10.2.1. Justificación de las dimensiones e ítems propuestos.....	315
10.2.1.1. Preguntas sociodemográficas	316
10.2.1.2. Dimensiones e ítems técnicos planteados.....	318
10.2.1.3. Opciones de respuesta.....	322
10.2.2. Presentación del cuestionario	323
Capítulo 11. CONCLUSIONES	333
11.1. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO	334
11.2. CONCLUSIONES	335
11.2.1. Conclusiones obtenidas del análisis de resultados del cuestionario propio.....	335
11.2.2. Conclusiones obtenidas de las cuestiones planteadas.....	337
11.2.3. Conclusiones obtenidas de los objetivos planteados.....	338
11.3. PROSPECTIVA INVESTIGADORA	341
11.3.1. Transferencias a otros campos y aspectos prácticos	342
11.3.2. Limitaciones del estudio	342
11.3.3. Líneas para futuras investigaciones.....	343
11.3.4. Hacia una continua formación profesional flexible y de calidad	344
REFERENCIAS	347
ANEXOS.....	371
Anexo 1. Cuestionario de Calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (versión derogada).....	372
Anexo 2. Cuestionario de Calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (versión en vigor)	374
Anexo 3. Cuestionario de elaboración propia (1ª versión)	376
Anexo 4. Cuestionario de elaboración propia (2ª versión)	387
Anexo 5. Matriz de componentes rotados	397
Anexo 6. Cuestionario de elaboración propia (versión definitiva)...	400

Índice de figuras

Figura 1.1. Diseño de investigación	27
Figura 2.1. Avance de la educación a distancia.....	36
Figura 2.3. Matriz de la pedagogía <i>on-line</i>	59
Figura 3.1. Esquema sobre la gestión de la calidad	119
Figura 3.2. Esquema sobre la gestión de los rr.hh.	126
Figura 6.1. Pantalla de la página web de Ziga-networks	217
Figura 6.2. Pantalla de acceso a los cursos a través de fundación CONFEMETAL.....	218
Figura 6.3. Pantalla de la página web de AECIM.....	219
Figura 6.4. Pantalla de la plataforma de comunicación de cursos por convenio de la Fundación Tripartita.....	219
Figura 6.5. Esquema sobre la gestión administrativa llevada a cabo por AECIM para la realización de un curso	220
Figura 6.6. Representación de la metodología evaluativa aplicada	226
Figura 8.1. Gráfico de sedimentación	259
Figura 9.1. Distribución de porcentajes sobre la adecuación del volumen de contenidos a la duración del curso del cuestionario de la fte	281
Figura 9.10. Distribución de porcentajes del ítem sobre la comunicación con el tutor a través del chat	293
Figura 9.11. Distribución de porcentajes del ítem sobre la comunicación con el tutor a través del chat	294
Figura 9.12. Distribución de porcentajes del ítem sobre la necesidad de ponerse en contacto con la gestora.....	294
Figura 9.13. Distribución de porcentajes del ítem sobre la oportunidad de realizar de actividades en grupo	295
Figura 9.14. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber optado por trabajar en grupo.....	295
Figura 9.15. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber utilizado los fotos y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros .	296
Figura 9.16. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber obtenido ayuda de los telecompañeros	297
Figura 9.17. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber aumentado la motivación al poder contar con el apoyo de los telecompañeros.....	297
Figura 9.18. Distribución de porcentajes del ítem sobre las cuestiones técnicas relacionadas con la informática hayan entorpecido el normal desarrollo del curso.....	298
Figura 9.19. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma	298

Figura 9.2. Distribución de porcentajes sobre la preparación del tutor en la materia del cuestionario de la ftfe	281
Figura 9.20. Distribución de porcentajes del ítem sobre el formato de la mayoría de los documentos a los que se ha tenido acceso	299
Figura 9.21. Distribución de porcentajes del ítem sobre la evaluación de lo aprendido mediante controles/actividades periódicas.....	300
Figura 9.22. Distribución de porcentajes del ítem sobre la evaluación de lo aprendido mediante una prueba final.....	300
Figura 9.23. Distribución de porcentajes del ítem sobre el seguimiento del tutor una vez finalizado el curso.....	301
Figura 9.24. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber realizado igualmente el curso con idénticas características pero abonada de forma privada	302
Figura 9.25. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber realizado el curso dentro del horario laboral.....	302
Figura 9.26. Distribución de porcentajes del ítem sobre haber sido más provechoso y útil y curso de haberlo realizado en modalidad presencial	303
Figura 9.27. Distribución de porcentajes del ítem sobre la intención de abandonar a lo largo del desarrollo del curso	304
Figura 9.28. Distribución de porcentajes comparativos de cuestionarios en edad	309
Figura 9.29. Distribución de porcentajes comparativos de cuestionarios en tamaño de empresa.....	309
Figura 9.3. Distribución de porcentajes sobre la validez y adecuación de los materiales del cuestionario de la ftfe	282
Figura 9.30. Distribución de porcentajes comparativos de cuestionarios en horario del curso.....	310
Figura 9.31. Distribución de porcentajes comparativos de cuestionarios sobre utilización del chat y el foro para contactar con compañeros	311
Figura 9.4. Distribución de porcentajes sobre la facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma del cuestionario de la ftfe.....	283
Figura 9.6. Distribución de porcentajes de la muestra según la titulación más alta obtenida	289
Figura 9.7. Distribución por porcentajes de la muestra según el área funcional	290
Figura 9.8. Distribución por porcentajes de la muestra según la categoría profesional	291
Figura 9.9. Distribución de porcentajes del ítem sobre la comunicación con el tutor a través del correo	293

Índice de tablas

Tabla 2.1. Síntesis sobre la revolución que ha supuesto internet	35
Tabla 2.2. Características de los cambios en la concepción del aprendizaje producidos por la tecnología web	38
Tabla 2.3. Principios Cognoscitivos en la Enseñanza Virtual.....	51
Tabla 4.1. Definiciones del término satisfacción	145
Tabla 4.2. Agentes claves para la percepción de calidad.....	165
Tabla 6.1. Cuadro comparativo entre técnicas cuantitativas y cualitativas	223
Tabla 6.2. Organigrama de la investigación desarrollada.....	227
Tabla 7.2. Listado de los componentes del panel de expertos.....	250
Tabla 8.1. Resumen de la matriz de componentes rotados	259
Tabla 8.6. Variables relacionadas y prueba administrada	275
Tabla 9.1. Distribución de datos sociodemográficos del cuestionario oficial.....	279
Tabla 9.2. Distribución de datos técnicos del cuestionario oficial.....	284
Tabla 9.3. Resumen de resultados sociodemográficos mayoritarios del cuestionario propio	305
Tabla 9.4. Medias obtenidas de cada variable relacionada.....	312
Tabla. 7.1. Agrupación de los ítems en la dimensiones	247
Tabla. 8.2. Agrupación de los ítems según factores extraídos	260
Tabla. 8.3. Correlación ítem-total corregido.....	269
Tabla. 8.4. Fiabilidades más altas obtenidas tras la eliminación de los sucesivos ítems.....	270
Tabla. 8.5. Resumen de los valores obtenidos en las pruebas estadísticas psicométricas.....	273

Índice de siglas y acrónimos

A

AECIM: Asociación de Empresas del comercio e Industria del Metal de Madrid.

AENOR: Asociación Española de Normalización y Certificación.

ARPANET: Advanced Research Projects Agency Network.

B

BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

BUP: Bachillerato Unificado Polivalente.

C

CCI: Coeficiente de Correlación Intraclass.

CD: Compact Disc (Disco Compacto).

CEDIPRODE: Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje.

CEIM: Confederación de Empresas Intersectorial de Madrid.

CEOE: Confederación de Empresas y Organizaciones de España.

CONFEMETAL: Confederación Española de Organizaciones Empresariales del Metal.

COU: Curso de Orientación Universitaria.

D

DVD: Digital Versatile Disc

E

EAO: Educación Abierta a Distancia.

EFQM: European Foundation for Quality Management (Fundación Europea para la Gestión de Calidad).

F

FAQs: Frequently Asked Questions. (Preguntas más frecuentes).

FEMETAL: Federación de Empresarios del Metal y Afines del Principado de Asturias.

FP: Formación Profesional.

FTFE: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

FUNDESCO: Fundación para el Desarrollo del Conocimiento.

H

HTLM: HyperText Markup Language (Lenguaje de Marcas de Hipertexto).

HTTP: Hypertext Transfer Protocol (Protocolo de Transferencia de Hipertexto).

I

INEM: Instituto Nacional de Empleo.

ISO: International Organization for Standardization (Organización Internacional de Normalización).

K

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin.

L

LOCE: Ley Orgánica para la Calidad Educativa.

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE.: Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

LOPEG.: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el gobierno de los centros docentes.

M

MBS: Megabytes.

MCP: Memoria a Corto Plazo.

MLP: Memoria a la Largo Plazo.

O

OCDE.: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.

OIT: Organización Internacional del Trabajo.

P

PDF: Portable Document Format (Formato de Documento Portátil).

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

PYMES: Pequeñas y Medianas Empresas.

R

RD: Real Decreto.

RRHH.: Recursos Humanos.

S

SEPE: Servicio Público de Empleo Estatal.

SPSS: Statistical Product and Service Solutions.

T

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.

TQM: Total Quality Management (Gestión de calidad total).

TQS: Total Quality Service (Servicio de Calidad Total).

U

UNE: Una Norma Española.

UNESCO: Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

URL: Uniform Resource Locator (Localizador de Recursos Uniforme).

ESB: Enterprise Service Bus (Bus de Servicios de Empresa).

W

WEB: World Wide Web (Red Informática Mundial).

X

XML: Extensible Markup Language (Lenguaje de Marcas Extensible).

Agradecimientos

Gracias a mis padres, porque no se cansaran nunca de apoyarme y ayudarme en todos los pasos de mi vida. Y por la especial ilusión de mi padre en que *“su hija sea doctora”*. Los dos siempre me han ayudado a avanzar académicamente y como persona, por lo que este trabajo es parte de ellos. Y a mi hermano, que con su generosidad siempre pone su grano de arena para cualquier castillo que construyamos en la familia.

A mi marido, que llegó cuando menos lo esperaba pero cuando más falta me hacía para el impulso final, dándome el aliento, el tiempo necesario y su apoyo SIEMPRE incondicional. Nunca me falla, mi fan número uno, mi motor, mi amor.

A mi pequeño Bruno que aún sin saberlo, viene con tanta fuerza y por tanto amor, que su llegada, sin duda, ha acelerado este trabajo y es por eso que no puedo dejar de mencionarle.

A quiénes me iniciaron en esta andadura, por haberme visto capaz de realizar este trabajo, creyendo en mí cuando yo no lo hacía.

A toda la familia TEIS, principalmente por haberles conocido y haberme integrado, y por la ayuda incondicional, los ánimos, los consejos, el cariño, la guía y los modelos a seguir de gente tan competente. Ojalá algún día pueda aportarles lo mismo yo a ellos.

A mi director, Javier, que me adoptó para reorientarme en un momento de confusión y poner la máquina de nuevo en marcha. Le agradezco que me abriera su puerta, por su experiencia y por trabajar codo a codo conmigo hasta que saliera esta tesis adelante. Gracias por la paciencia y comprensión.

A mi codirectora, Reyes, quien también me abrió su puerta y a quien siempre que he acudido me ha dado un consejo, un apoyo y palabras de aliento.

A los jefes y compañeros de los centros de trabajo donde se ha forjado experiencialmente mi tesis, porque me han facilitado el camino de mi investigación, porque he aprendido de ellos y sigo aprendiendo.

A todos los amigos y familiares que han colaborado, se han preocupado y me han aconsejado de algún modo y que siempre se lo agradecía diciéndoles que lo dejaría explícito en mi tesis. Aquí quedan todos mencionados. Han sido mi compañía, mi alma gemela (Celia), mi soporte informático (Jose), mi camino paralelo (Anabel), mis revisores ortográficos, mis vitaminas...

A los que se fueron pero que aun así están, pues desde arriba están atentos a mis progresos, enviándome fuerza para que sienta la misma ilusión que me hubieran transmitido estando aquí.

Gracias, porque sé que todos los mencionados seguirán ayudándome a continuar en mis proyectos y en mi vida hasta el final.

A TODOS, GRACIAS.

Capítulo 1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo de introducción general a nuestro trabajo, justificaremos la elección del tema tratando de sintetizar todo el contenido que engloba el estudio realizado. Para ello, exponemos el marco y la meta que orientan nuestra investigación y presentamos de forma general los objetivos planteados así como la estructura y metodología implementadas.

1.1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO

El trabajo que se expone a continuación pretende justificar la importancia del estudio del grado de satisfacción de alumnos que realizan cursos de teleformación virtual mediante el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en función de la calidad percibida.

Como se reflejan en las normativas de referencia (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las cualificaciones y de la Formación Profesional), conviven en España dos subsistemas formativos, uno dependiente de las administraciones educativas y otro gestionado por la administración laboral; ambos confluirán en este trabajo, que además se adentra en el campo psicológico –ya que pretende analizar el grado de satisfacción-, y económico –al analizar a los sujetos como usuarios de un servicio público gestionado por entidades privadas, públicas o semipúblicas-.

Martínez-Tur, Peiró y Ramos (2001) respaldan nuestro enfoque cuando afirman que integrar los procesos psicosociales (v.g. satisfacción) con variables de naturaleza económica, supone instalarse en una perspectiva cada vez más aceptada donde confluyen disciplinas como la psicología y la economía. Estos mismos autores indican que desde hace décadas, la psicología viene haciendo contribuciones importantes a la investigación e intervención relacionadas con la calidad del servicio y satisfacción de los consumidores y usuarios, por lo que en este sentido la tesis que se expone a continuación no constituye novedad alguna. Lo que este estudio tiene de aportación es centrar el análisis de la calidad y de la satisfacción en la Formación Profesional para el Empleo y concretamente en la modalidad teleformativa.

Resulta interesante el estudio de la variable satisfacción porque se trata de un estado de ánimo saludable así como confortable al que tendemos todo ser humano. Tal y como nos explica Braidot (2012), orientarse hacia la satisfacción es tender hacia un estado bienestar que deseamos todas las personas puesto que todos tendemos a sustituir una situación de menor satisfacción por otra que nos proporcione mayor satisfacción.

Día a día, las empresas van siendo más sensibles a la importancia del cliente y de la satisfacción que en ellos produce el producto que se les vende. Asimismo, las empresas van asumiendo que son varios los factores que influyen en la obtención de este sentimiento de “satisfacción”, y que estos factores están presentes en los acontecimientos y conductas que se producen antes, durante y

después de la venta del servicio o producto: "El estudio de interfaz entre empresa y cliente es un fenómeno que va adquiriendo popularidad, sobretodo en organizaciones de servicios" (Martínez-Tur et al., 2001, p.13).

En este contexto, y de acuerdo con Maslow (1998), resulta completamente claro que los métodos científicos son los únicos medios decisivos de los que disponemos para estar seguros de poseer realmente la verdad, y es por tal motivo que habremos de sustentar nuestra investigación en la construcción de un instrumento validado científicamente que nos permita estudiar con rigor las variables que inciden en el grado de calidad percibida y de satisfacción de los usuarios de la Teleformación Profesional para el Empleo.

Son escasos los estudios sobre evaluación de la calidad y satisfacción de los procesos de teleformación virtual, por ello creemos que existe la necesidad de facilitar el proceso de medición de ambas variables que permita conocer la rentabilidad, en todos sus parámetros, de la formación aplicada al personal. Esta causa nos invita a introducir el concepto de "Responsabilidad Social Empresarial" que, en utilizando las palabras de Añez y Bonomie (2010), la entendemos como:

"El compromiso voluntario de las empresas con el desarrollo de la sociedad y la preservación del medio ambiente, desde un comportamiento responsable hacia las personas y grupos sociales con quienes interactúan. Por lo tanto, continúan, en el mundo globalizado el mayor esfuerzo de las empresas está orientado a solventar los estragos realizados por sus actividades, incorporando en la cultura organizacional y en las estrategias de negocios la inversión social, movilizandocompetencias y recursos disponibles de la empresa, principalmente financiamiento a proyectos educativos, formativos, medioambientales, de salud, nutricionales, entre otros, para apoyar y mejorar las comunidades donde se establecen. Dicho apoyo e interés es lo que acabamos de describir como la Responsabilidad Social Empresarial" (p. 147).

Las instituciones responsables de organizar e impartir las iniciativas formativas, necesitan instrumentos ágiles y objetivos para analizar la eficacia de sus acciones, y para conocer la satisfacción que sus actividades generan en los usuarios. Las informaciones ofrecidas por los propios alumnos constituyen un medio útil para proceder a tales análisis. El cuestionario puede reunir las condiciones de agilidad, objetividad y rigor necesarias para ser empleado como instrumento de evaluación y análisis de las variables "calidad" y "satisfacción". Los resultados obtenidos con el mismo, han de servir para proponer mejoras en la organización que ofrece y/o elabora los cursos de teleformación, ya que los errores podrán corregirse si la empresa es sensible a la insatisfacción que provocan en sus clientes (Martínez-Tur et al., 2001). Asimismo, el cuestionario

puede aportar con rapidez, informaciones que contribuyan a mejorar la calidad de las acciones formativas. La satisfacción de los clientes y otras partes interesadas, es una de las mayores orientaciones introducidas en las normas ISO 9001/ISO 9004 (*International Organization for Standardization*, 2000) que recomiendan "La eficacia y la eficiencia de la organización, incluyendo el sistema de gestión de la calidad, se pueden mejorar mediante la implicación y la motivación del personal" (Froman, 2003, p.164).

Resulta por ello atractivo, tanto para el diseñador como para el gestor del curso y para la empresa que lo auspicia, conocer los puntos fuertes y débiles del programa. Hayes (1995) reafirmaba la utilidad del objetivo y metodología de nuestra investigación para ambos sectores, considerando claro que los cuestionarios de satisfacción del cliente pueden utilizarse en ambos campos: el fabricante y el no fabricante y que la utilización de ellos ofrecerá a las empresas un planteamiento distinto en la evaluación de la calidad de sus productos. Aunque siendo consciente de la dificultad de la tarea, puesto que nunca podemos saber realmente el verdadero nivel subyacente de satisfacción de nuestros clientes. Este mismo autor ya vaticinaba que se incrementaría la utilización de los cuestionarios de satisfacción del cliente, pues las empresas quieren distinguirse más unas de otras precisamente por su capacidad de satisfacer a los clientes. Tal tendencia nos anima a plantear la investigación que se esboza en este texto introductorio.

Por ende, consideramos clave mantener una motivación y un sentimiento de satisfacción alto en el alumno que realiza un curso, con el fin de obtener los mejores resultados de aprovechamiento, rendimiento y éxito. Lo que nos ocupa es detectar si dicha satisfacción se obtiene con una adecuada combinación de metodologías y estrategias organizativas de calidad propias de los cursos de teleformación virtual. En este sentido, compartimos con Conesa (1993) desde un punto de vista educativo, que los aspectos que pueden producir satisfacción o insatisfacción en los estudiantes han sido uno de los problemas que han preocupado a los docentes, puesto que estos aspectos pueden influir en la motivación de los estudiantes y, por lo tanto, en su posterior rendimiento. Pero desde un punto de vista empresarial, trasladamos las palabras de Froman (2003), quien considera que la satisfacción del trabajador o cliente es igualmente esencial para el buen desarrollo de las organizaciones que prestan servicios formativos, siendo esencial para garantizar la continuidad de la organización; su medición constituye el núcleo de las estrategias de gestión en las organizaciones privadas y públicas.

Tal y como venimos comprobando por lo descrito hasta ahora, en este trabajo trataremos a ambas figuras, estudiante y cliente, de una forma paralela e implicados en una misma persona, es decir, el *participante-trabajador* de los cursos formativos. Consideraremos *clientes* a los trabajadores de una organización que reciben cursos de formación mediante el subsistema de Formación Profesional para el Empleo. Pero resulta paradójico hablar de cliente y venta, cuando el producto que se ofrece es gratuito para el consumidor, puesto que dicha formación es financiada tanto para el trabajador como para la empresa, mediante los fondos disponibles destinados a tal fin por la Ley de Presupuestos Generales del Estado, de cuyo análisis nos ocuparemos en páginas posteriores.

Aclaramos con Hayes (1995) que “cliente” es un término genérico que se refiere a cualquiera que reciba un servicio o producto de cualquier otra persona o grupo de personas. Y, así, encauzamos nuestro trabajo guiados por Martínez-Tur y otros (2001), quienes presagiaban que el trabajo del futuro requerirá todavía más el aprendizaje constante, el uso de conocimientos complejos a nivel intelectual y la disponibilidad para trabajar fuera de las franjas horarias tradicionales. Ésta es precisamente la base ideológica que orienta nuestro trabajo.

1.2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde una perspectiva formal, delimitaremos y explicaremos la problemática en la que deseamos profundizar. Por ello, y a través del desarrollo de una fundamentación teórica, vamos a tratar de ofrecer una visión de conjunto y complementaria tanto de la situación actual de la formación *e-learning* en el ámbito empresarial como educativa, de la calidad aplicada al mundo empresarial y educativo, de la conceptualización de la satisfacción así como de las ayudas con las que cuenta España a nivel empresarial para la formación de sus trabajadores. En este sentido, trataremos de sintetizar las variables que, a nuestro juicio, consideramos más relevantes para comenzar con el desarrollo de nuestro trabajo.

Nuestro propósito se centra en conocer la satisfacción alcanzada en los alumnos que realicen teleformación por el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en base a la calidad percibida. Para ello aplicaremos un cuestionario de elaboración propia que mida dicha emoción. Los objetivos

principales de nuestra investigación se encuentran relacionados con la satisfacción percibida por los trabajadores formados a través de la Asociación de Empresarios del Comercio e Industria del Metal de Madrid (AECIM).

El inicio de toda investigación está supeditado a la formulación de unos objetivos generales y específicos que detallamos a continuación y que hemos pretendido alcanzar mediante el desarrollo metodológico previsto para nuestro estudio.

1.2.1. Objetivo

Con esta investigación pretendemos: *Elaborar un cuestionario válido y fiable que evalúe la calidad y satisfacción del alumnado que realiza cursos de teleformación bajo el sistema de Formación Profesional para el Empleo.*

Para ello diseñamos un cuestionario piloto, que tras realizarle una serie de pruebas psicométricas con la que asegurarnos que cumple con los preceptos científicos que aseguran su fiabilidad y validez, nos permita elaborar una versión final que efectivamente mida las variables señaladas.

1.2.2. Metodología de investigación

El desarrollo de nuestra investigación lo hemos enfocado desde una perspectiva evaluativa, empleando una metodología descriptiva consistente en un estudio de validación. Utilizamos esta metodología para el empleo de técnicas de recogida de datos y análisis de los hechos sociales desde sus manifestaciones externas, pretendiendo analizar e interpretar los hechos sociales desde la lógica de su interioridad. Se enmarca así en un modelo de estudio de casos dentro del cual aplicaremos las estrategias de evaluación de programas, utilizando como instrumento de recogida de información, el cuestionario, con el fin último de validarlo científicamente, lo que determina que nos enfoquemos finalmente en una triangulación de entre métodos cualitativos, cuantitativos y evaluativos.

Para que la investigación que hemos realizado se considere sistemática, hemos adoptado el método científico, que en nuestro estudio se sintetiza en los siguientes pasos que se muestran en la figura 1.1.

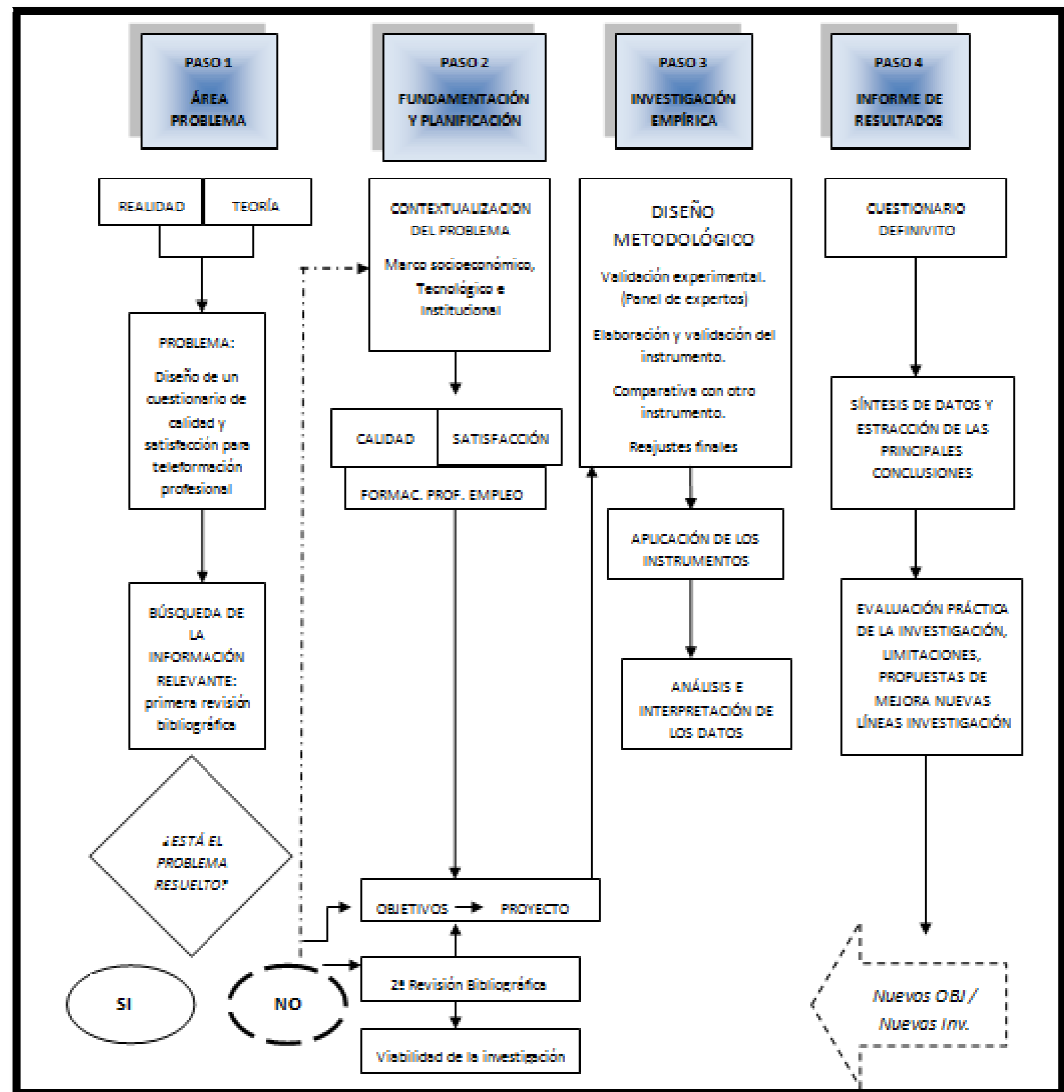


FIGURA 1.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Fuente: Basado en Cañón (2012, p. 14)

1.3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Mediante dos grandes bloques, uno teórico y otro metodológico, hemos diseñado y estructurado nuestra tesis doctoral que a su vez se desarrolla a través de 11 capítulos. El contenido de cada uno de los bloques lo explicamos en los siguientes apartados.

1.3.1. Marco teórico

La fundamentación teórica se inicia con un primer capítulo de *Introducción*, en el que se describe la justificación de la elección del tema y se sintetiza el contenido del estudio.

En el segundo capítulo, *La educación tradicional y su evolución hacia la enseñanza virtual*, se realiza un recorrido histórico desde la educación tradicional hasta llegar a la enseñanza virtual. A través de este capítulo tratamos de realizar un acercamiento conceptual de la evolución acaecida en relación a la modalidad teleformativa que nos interesa para esta investigación, haciendo un desarrollo de lo que actualmente se conoce como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y cómo estas facilitan la formación continua de las personas. Para ello, nos detenemos en explicar el subsistema de Formación Profesional para el Empleo como pilar básico del estudio así como la organización que lo respalda.

En el tercer capítulo, *El marco de la calidad*, estudiaremos en primer lugar la calidad desde el ámbito de la educación para luego centrarnos en el ámbito empresarial, con el fin de poder ofrecer una comparativa entre ambos escenarios.

En el cuarto capítulo, *Conceptos básicos y análisis sobre la satisfacción*, se analiza el término satisfacción como emoción básica y referida a los distintos agentes influyentes en nuestro estudio y en el ámbito de la comunicación para orientarnos finalmente hacia la elaboración de un instrumento de medición de la misma. Hacemos especial hincapié en el binomio satisfacción- calidad que aúna el capítulo anterior con este.

Por último, en el quinto capítulo, *Instrumentos de medición de la calidad y la satisfacción*, plantearemos el modo de medir las variables que centran nuestro estudio, recabando información teórica sobre el diseño de un cuestionario y el modo de validación científica del mismo, lo que nos llevará a poder esbozar cada una de las pruebas que serán aplicadas a nuestro instrumento de diseño propio.

1.3.2. Estudio empírico

Dentro de este apartado comenzamos con el capítulo sexto, describiendo los *Objetivos y metodología de investigación*, donde quedarán clarificados los objetivos, tanto el general como los específicos, así como el contexto que alberga nuestro trabajo y el método de investigación seleccionado para su desarrollo.

En el capítulo séptimo, sobre el *Origen y diseño de la versión inicial del cuestionario*, nos centramos en presentar el cuestionario de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE), como instrumento de partida para la elaboración del propio y cuáles son las orientaciones iniciales que nos llevaron a diseñar la primera versión de nuestro instrumento, con una exposición de la estructura y partes que lo componen. Además se presenta el cuestionario oficial actualmente en uso de la FTFE tras haber sufrido una serie modificaciones desde el inicio de nuestra investigación hasta la presente fecha, especificando dichas transformaciones.

Es en el capítulo octavo donde exponemos las *Pruebas psicométricas* concretas aplicadas a nuestro cuestionario así como los resultados obtenidos tanto en las pruebas de validez como de fiabilidad, con el fin último de validarlo científicamente. También llevamos a cabo un estudio que pretende relacionar variables de tipo sociodemográfico con ítems técnicos sobre calidad y satisfacción, que revelen relaciones significativas.

En el noveno capítulo presentamos los *Resultados de los cuestionarios*, ambos, oficial y propio y nos disponemos a obtener valoraciones iniciales sobre la Teleformación Profesional mediante estudios estadísticos descriptivos. También ofrecemos los resultados obtenidos tras la combinación de variables sociodemográficas y técnicas, llevada a cabo en el capítulo anterior.

El antepenúltimo capítulo, es decir, el décimo, lo destinamos a presentar el *Cuestionario definitivo*, justificando y presentando cada una de las partes que lo componen y explicando las cuestiones que nos han llevado a su diseño final, bien por el descarte de ítems, modificación de características, cambio de estructura, etc., fruto del proceso de investigación.

Por último, presentamos el capítulo décimo primero, *Conclusiones*, dedicado a las reflexiones concluyentes sobre el proceso seguido, sobre los objetivos planteados y sobre aspectos emergentes de la investigación, con el objeto de presentar la realidad en este tipo de formación y favorecer la reflexión de los implicados en la misma.

Las líneas abiertas de investigación nos llevan a definir el carácter inconcluso del estudio, dada la imposibilidad de generalizar los resultados ya que son sólo una parte de los fenómenos estudiados que están en continua adaptación y en continuo cambio, por lo que no debemos quedarnos inmóviles ante tanta actividad de nuestro alrededor, siendo esto sólo el principio.

Capítulo 2.

LA EDUCACIÓN TRADICIONAL Y SU EVOLUCIÓN HACIA LA ENSEÑANZA VIRTUAL

A lo largo de este capítulo realizamos un recorrido histórico desde la educación tradicional hasta llegar a la enseñanza virtual, como fundamento teórico de nuestra investigación. Terminamos desembocando en la modalidad teleformativa protagonista de nuestro trabajo, que tal y como se justifica mediante la literatura revisada, sus características intrínsecas facilitan la formación continua de las personas, como un reto social. Conducidos hacia la formación profesional, explicamos el subsistema de Formación Profesional que rige en España, así como la organización oficial que los auspicia.

2.1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Haremos referencia en este apartado a lo que actualmente venimos llamando las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), término que se acuñó aboliendo el antiguamente utilizado como *Nuevas Tecnologías*, ya que su propia denominación designaba un matiz de actualización que con el paso de los años dejaba de tener sentido si se refería a ciertas tecnologías que incluso ya tenían versiones superiores.

Lo explican Alcorcón y otros (2004, p.9):

"Las denominadas nuevas tecnologías de la informatización y la comunicación (frecuentemente identificadas con las siglas NTIC) (...) que incluye, por supuesto, los ordenadores y los teléfonos móviles o el uso de Internet pero que abarca también el uso de robots, concluiremos que esas tecnologías ya no son tan nuevas sino que tienen ya medio siglo de existencia..."

A raíz de esta argumentación, se acuñó el nuevo término con una pretensión atemporal. Cuando se habla de adelantos técnicos o de tecnologías de la información, se hace referencia a medios que van desde el antiguo televisor hasta el moderno sistema de Internet, pasando por el cine, la radio o el video... sistemas o medios que la organización formativa o educativa puede rentabilizar e incorporar en su didáctica. Así, Ferrández y Villalba (1996) consideran que inmersos en el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, se están produciendo cambios y avances que sirven de ayuda para el trabajo educativo con los alumnos.

Los adelantos tecnológicos protagonistas de la sociedad actual y su capacidad de información y de difusión, han sido el instrumento decisivo y primordial para homogeneizar y llevar a todos los centros educativos y ambientes formativos una educación similar y, por lo tanto parecidas oportunidades a todos los pupilos. Las tecnologías de la información permiten observar, conocer, experimentar... lugares, objetos, contenidos, personas y vivencias, que de no ser por ellas no resultarían accesibles a la mayoría de los estudiantes.

Los avances en los sistemas de educación a distancia, apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ofrecen un sistema en gran medida satisfactorio para determinados estudiantes. Estos nuevos sistemas brindan una formación personalizada a los usuarios, así como la posibilidad de establecer un seguimiento continuado del alumno y de sus progresos,

optimizando los procesos de aprendizaje y eliminando algunos problemas de la enseñanza presencial tales como la falta de tiempo y de espacio. Estamos pues ante un entorno educativo que intenta facilitar el aprendizaje cooperativo, entre estudiantes y profesores, entre los propios profesores y entre una clase y comunidades más amplias, académicas y no académicas (Buzón, 2005).

La profesora Martín-Moreno (2002), nos relata que el desarrollo de los medios de comunicación, está dimensionando una misma cultura en zonas urbanas y rurales, en tanto que está emergiendo la sociedad global de la información, de tal manera que, a pesar de que todavía existen aldeas rurales mal comunicadas desde el punto de vista del transporte público, no por ello a sus habitantes dejan de serle bastante familiares a través de la televisión y el cine medios de desplazamiento colectivo que en realidad no tienen en su entorno, como el metro o el avión. Se están transmitiendo a las diversas poblaciones urbanas y rurales una cultura mediática que en buena medida los uniformiza en cuanto a ideas, valores, expectativas, hábitos de consumo, opiniones...

Cada vez, y en los distintos ambientes, se va haciendo más necesario la incorporación de estos medios pedagógicos, y paulatinamente se van incorporando nuevas sofisticaciones que facilitan y hacen atractivo el aprendizaje. Escolano (1986) destacaba, en base a una importante investigación sobre la crisis de la educación occidental y sobre los cambios que deberían introducirse en ella para llegar a formar los ciudadanos del futuro, cuáles eran las necesidades que se adjudicaban a la educación:

- Necesidad de una educación más racional, crítica, libre, universal y más plural.
- Una educación más diversificada y mejor adaptada a los colectivos sociales, llevadas a cabo en instituciones más autónomas.
- Una educación continua o permanente que integre teoría y práctica, compatible con el trabajo durante toda la vida.
- Una educación modernizada en su instrumentación, mediante la utilización intensiva y metódica de las técnicas avanzadas de difusión cultural.

El profesor Ortega (2004), en una ponencia presentada en el Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía, planteaba cómo las modernas redes telemáticas están sirviendo para que grupos de centros docentes comiencen a construir un intercurrículum multicultural desde una ciberética emergente y fijando su utopía en la ciudadanía mundial solidaria. Pero consideramos clarificador el sentimiento explicado por Ortega (2001) cuando dice que, esa

misma admiración debieron sentir nuestros antepasados con la llegada del teléfono o la radio a lo que sentimos hoy quienes nos convocamos ante la pantalla de un terminal de videoconferencia o canal de conversación por teclados. Alcorcón y otros (2004) también ejemplifican esta comparativa con la actualidad, trasladándonos, por un lado, a la época en que se inventó la máquina de vapor, pues ésta comenzó revolucionando la industria textil, continuó revolucionando el mundo del transporte (locomotora de vapor) y terminó cristalizando en el producto de consumo estrella del Siglo XX, el automóvil; de otro lado, equiparan con la informática que ha revolucionado la propia industria automovilística y aeroespacial, ha impregnado por completo el sector servicios y ha terminado convirtiéndose en un objeto de consumo universal (raro es el domicilio, en los países desarrollados, que hoy día no cuenta al menos con un ordenador).

Uno de los adelantos tecnológicos más importantes para la aparición de la teleformación, sería sin duda la aparición del ordenador personal y la entrada de éste a los hogares en el año 1985, incorporándose a millones de hogares como un artículo doméstico más, tal como el horno microondas o el televisor (Requena, Martínez y Romero, 1983). Qué duda cabe, que la evolución de la formación hasta llegar a la teleformación, ha tenido un momento crucial y determinante con la llegada de Internet a nuestras vidas. Enseñar a través de Internet requería asumir una posición diferente respecto a lo que se entendía qué era la enseñanza y el papel del formador, destacando dos de las transferencias principales: o bien formación dirigida a formación individualizada o por el contrario de exposición magistral a oral (Marcelo, Puente, Ballesteros y Palazón, 2002).

Centrándonos más en las nuevas tendencias tecnológicas y en concreto el uso de Internet, citamos a Castell (2001) que realizó una revisión de los escasos trabajos existentes, intentando desmitificar la imagen un tanto generalizada de que Internet había cambiado las vidas de los ciudadanos de los países ricos que lo usaban a diario. Ortega (2004) sintetiza e interpreta algunas de sus más relevantes reflexiones y puntualizaciones en la tabla 2.1, que nos sirve de cimiento a nuestro posterior análisis.

TABLA 2.1. SÍNTESIS SOBRE LA REVOLUCIÓN QUE HA SUPUESTO INTERNET

MITOS SOBRE LA REVOLUCIÓN DE INTERNET	LO QUE EMPIEZAN A INDICAR LAS INVESTIGACIONES
1. Los hombres usan con más frecuencia Internet que las mujeres.	1. Desde el 2001 el número de usuarias supera al de usuarios.
2. Se extenderá el teletrabajo en casa.	2. No se ha extendido el teletrabajo en casa sino desde cualquier lugar: "oficina móvil".
3. La producción de contenidos se desconcentrará gracias a la capacidad de los ciberciudadanos de poder crear y ubicar información en la red (autoproducción).	3. Se está concentrando la producción en las grandes áreas metropolitanas en las que los grandes centros culturales suministran la información y el conocimiento.
4. En los países desarrollados las minorías se conectan menos a Internet.	4. En EE.UU. la tasa de penetración en Internet entre los Universitarios de raza negra o de origen latino es la misma que la de los no negros y no latinos estudiantes.
5. Internet cambia los hábitos de vida.	5. Internet no cambia sustancialmente los modos de vida sino que desarrolla y potencia los comportamientos existentes.
6. Internet modifica los comportamientos.	6. Son los comportamientos los que están haciendo evolucionar Internet.
7. Las comunidades físicas y aquellas otras virtuales cultivan el mismo tipo de relaciones.	7. Las comunidades virtuales generan sociabilidad, relaciones y redes de relaciones pero con otro tipo de lógica y de relaciones: compartición de afinidades, intereses y valores.
8. Internet permite el establecimiento de todo tipo de lazos relacionales.	8. Internet desarrolla lazos débiles y crea este tipo de lazos pero no es apta para crear lazos fuertes. Es excelente para continuar y reformar los lazos fuertes que establece una relación física.
9. Internet sirve para crear redes civiles fuertes.	9. Cuanta más red social física se tiene más se usa Internet para reforzarla.
10. Internet favorece el éxito de todo tipo de comunidades virtuales.	10. Las comunidades virtuales son tanto más exitosas cuanto más ligadas están a tareas, actividades conjuntas e intereses comunes.
11. Emerge una nueva sociedad esencialmente <i>on-line</i> .	11. Las redes sociales físicas se apropian de Internet, también lo hacen las formas de organizar el trabajo (por tareas) y se establecen lazos que físicamente no se podrían establecer.
12. La ciudadanía constituye sus valores, sus trincheras de resistencia y sus alternativas de mejora en redes físicas locales.	12. Internet permite la articulación de los proyectos alternativos locales desde propuestas globales construidas en red: La conexión local-global favorece una nueva forma de control y motivación social en la sociedad digital.
13. Las redes ciudadanas favorecen la e-democracia local desde la participación directa.	13. Las experiencias de e-democracia local están en crisis ya que los gobiernos, las administraciones y los partidos han confundido Internet con un tablón de anuncios.
14. Internet permite desburocratizar la política y superar las crisis de legitimidad de los gobiernos.	14. No lo hace de forma automática, solo si se favorece la participación ciudadana permanente (no ocasional en época electoral), interactiva y acompañada de una información constante de doble vía.
15. Internet es un instrumento de movilización social a distancia.	15. Allí donde hay motivación social, Internet se convierte en un instrumento dinámico de cambio social.
16. Internet está cambiando la política y a los políticos.	16. Hay que cambiar la política para cambiar Internet, y entonces, el uso político de Internet podrá cambiar la política.

Fuente: Ortega (2004, p.16).

Pero hasta llegar a la modalidad teleformativa caracterizada por la introducción de Internet en la metodología educativa que nos interesa para este trabajo, debemos hacer mención a toda la terminología y antecedentes que ésta tuvo, para entender el surgir de la misma. Ya en el año 1983, en la prestigiosa revista pedagógica *Bordón*, se empezaba a presagiar la invasión que los ordenadores tendrían en las aulas, donde Requena y otros (1983), con acierto, aventuraban la inminente aparición de los ordenadores que entrarían a formar parte del conjunto de instrumentos habituales en nuestros hogares, sobre todo tras la revolución que estaba representado la aparición en escena del microordenador en esos tiempos. El campo educativo se vio fuertemente presionado por una serie de influencias “externas” para poner en práctica una serie de procedimientos de aprendizaje basados en la utilización del ordenador. Aunque la propia formación a través del ordenador, tiene también sus antecesores que quedan recogidos en lo que se ha llamado de forma generalizada la “Educación a distancia”. En la Figura 2.1 se presenta gráficamente esta evolución con un esquema que nos sirve de referencia (Marcelo et al., 2002):

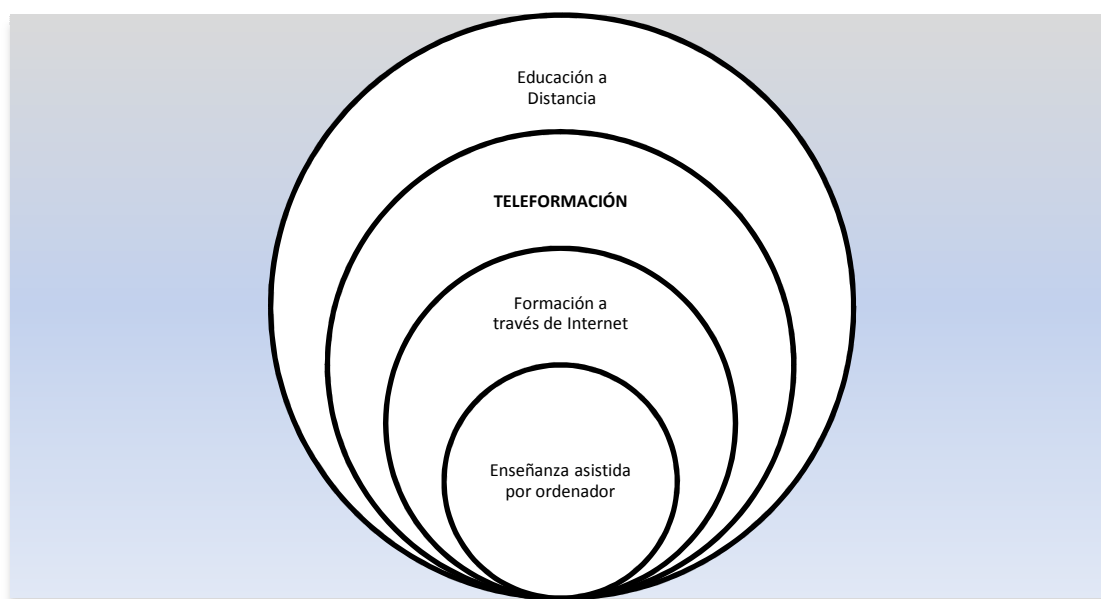


FIGURA 2.1. AVANCE DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Fuente: Marcelo y otros (2002, p.20)

Ortega (2001) aclara, en cuanto al desarrollo, que las actividades formativas en línea que pueden organizarse a través de Internet, pueden adoptar modalidades diversas que van desde los sistemas de enseñanza a distancia, mediante cursos exclusivamente diseñados para ser usados en Internet, a sistemas mixtos que combinan canales tradicionales de enseñanza con el uso de

la red con fines complementarios. Nos detenemos, a continuación, en cada uno de los términos que aparecen en el esquema mostrado.

2.1.1. Enseñanza asistida por ordenador (EAO)

En la presentación de términos nuevos para la clasificación de estrategias de enseñanza asistida por ordenador, se leen términos como “descubrimiento”, “individualización”, que son el alma de este tipo de educación y que hasta entonces no eran comunes en la enseñanza tradicional (Requena et al., 1983).

Requena y sus colaboradores (1983) nos explican que la EAO es un término genérico con el que realmente se incluyen todos los procesos practicados en la enseñanza, basados o no en el empleo del ordenador, aunque el matiz que le distingue de la instrucción asistida por ordenador es que se refiere a la utilización de éste como ayuda a la interacción profesor-alumno, pero con un modo de investigación de decrecimiento. Una de esas formas de enseñanza asistida por ordenador es la enseñanza multimedia, al tratarse de una formación a través de Internet que puede incorporar la variedad de elementos multimedia, como textos gráficos, audio, vídeo, animaciones, etc. (Marcelo et al., 2002).

2.1.2. Formación a través de Internet

Pastor y otros (2009) nos presentan, más allá de la clásica formación presencial, la formación virtual (o a través de Internet) como modalidad en la que se comienza a hacer un mayor énfasis.

Luján (2002) hace un recorrido histórico en su trabajo hasta el momento del nacimiento de Internet, detallando que, como todos los avances de la ciencia y la tecnología, no se debe a una persona o a un grupo pequeño de personas, sino que ha sido fruto de las ideas y del trabajo de miles de personas. Por ello, se centrará en los más importantes, señalando dentro del grupo a Lawrence Roberts a quien se le suele llamar *El padre de Internet*, ya que fue el director del equipo precursor del actual Internet, entonces llamado ARPANET que se creó en 1969. Es en 1973 cuando se unió al proyecto de otro precursor, Robert Kahn sobre la interconexión de redes. Además, menciona a Tim Berners-Lee como *El padre de la Web*, pues fue quien creó el *HTML*, *HTTP* y *URL* como medios de localización de los distintos recursos que forman la Web Internet, además del primer servidor y primer navegador.

Resumiendo, el origen de Internet se sitúa en los años 60 en plena Guerra Fría, con el mencionado ARPANET que irá evolucionando hasta Noviembre de 1990 que adopta la nueva terminología que conocemos hasta ahora,

instalándose el primer servidor Web. En Octubre del año 2004, Stephen Downes presenta un trabajo en la *NAWeb* denominado “*Ten years after*”, donde ofrece un buen panorama del cambio que en los últimos diez años se estaba produciendo en la idea de aprendizaje a tenor de la influencia de la tecnología Web (Castaño y Palazio, 2006). Este cambio puede representarse en la transición que se produce en las seis características de la tabla 2.2.

TABLA 2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE PRODUCIDOS POR LA TECNOLOGÍA WEB

CAMBIOS EN NUESTRA CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE PRODUCIDOS POR LA TECNOLOGÍA WEB	
1. Lineal	→ Multidireccional
La idea de una Red, más que de una cadena de información. La expectativa de navegar a través de una web semántica, dotada de significado.	
2. Estático	→ Dinámico
El aprendizaje como recurso continuo, bajo demanda, cómo y cuándo se necesita. Como el agua, como la electricidad, siempre disponible, siempre “ON”.	
3. Contenido	→ Experiencia
El aprendizaje se consigue a través de la interacción y la inmersión, no a través de la distribución de la información.	
4. Demostración	→ Inferencia
Aprender haciendo, aprender de lo que la gente hace, no de lo que dice.	
5. Objetivos	→ Metas
Motivación por la vía del deseo de aprender y mejorar, de lograr metas personales y/o grupales.	
6. Uniformidad	→ Diversidad
Configuración de nuestras preferencias personales más que una solución universal y única para todo.	

Fuente: Castaño y Palazio (2006, p.7)

Ramos, De la Osa y De Toro (2009) consideran como principales beneficios de la enseñanza virtual la mejora de la calidad del aprendizaje y la facilidad de acceso a la educación y a la formación, valores que nosotros compartimos. Para conocer las virtudes del aprendizaje generado a través de Internet, aportamos las facilitadas por Marcelo y otros (2002) quienes dicen que debería ser:

- Activo.
- Abierto.
- Colaborativo.
- Contextualizado.
- Orientado a metas.
- Diagnóstico.
- Reflexivo.
- Multimedia.

- Constructivo.
- Flexible

Por otro lado, algunas de las características más importantes de la formación a través de Internet según Khan (1997) son:

- Interactiva.
- Multimedia.
- Sistema abierto.
- Búsqueda on-line.
- Independencia de espacio, tiempo y dispositivo.
- Publicación electrónica.
- Recursos on-line.
- Distribución.
- Comunicación intercultural.
- Publicación electrónica.
- Recursos on-line.
- Distribución...
- Comunicación intercultural.
- Multiplicidad de expertos.
- El alumno control su aprendizaje.
- No discriminación.
- Coste razonable.
- Facilidad de desarrollo y mantenimiento de cursos.
- Autonomía.
- Seguridad.
- Aprendizaje colaborativo.
- Evaluación on-line.

2.1.3. Teleformación

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines educativos y formativos, ha dado lugar a lo que denominamos genéricamente en España como teleformación.

La formación a distancia se desarrolla en el siglo XX (Chan, 1999), pero Pere Marqués (1999) indica que los sistemas de teleformación se inventaron posteriormente, en el Siglo XXI, con el propósito de proporcionar acceso a la educación a todos los que no podían acceder al sistema presencial y constituyen un sistema especialmente satisfactorio para estudiantes con autodisciplina y perseverancia para estudiar en solitario (con puntuales apoyos tutoriales). Las características de los sistemas propios de este tipo de formación son el ser (Marcelo 2001b, p.10):

- Interactivos.
- Multimedia.
- Abiertos.
- Síncronos y asíncronos.
- Accesibles.
- Con recursos on-line.
- Distribuidos.
- Con un alto seguimiento del trabajo de los alumnos.
- Comunicación horizontal.

Por su parte, de nuevo Marcelo (2001b, p.9) recopila una serie de definiciones de las que entresacamos las dos siguientes:

- Definimos la *formación mediante Internet* como la aplicación de un repertorio de estrategias instruccionales orientadas cognitivamente y llevadas a cabo en un ambiente de aprendizaje constructivista y colaborativo, utilizando los atributos y recursos de Internet (Relan y Gillani, 1997).
- *Formación a través de Internet* es un programa instruccional hipermedia que utiliza atributos y recursos de Internet para crear ambientes de aprendizaje significativos, en donde se aprende, se mejora y apoya (Khan, 1997).

Ambas definiciones coinciden en la intención de obtener las mejores ventajas que proporciona Internet así como conseguir del alumno un aprendizaje significativo, lo cual dista de lo que tradicionalmente se viene dando. Cabe destacar el valor colaborativo que en la primera definición se señala, puesto que normalmente la formación a distancia se entiende como un aprendizaje solitario por parte del discente. Otras definiciones que podemos aportar para la teleformación son las facilitadas por Castaño y Palazio (2006, pp. 3-4):

- Acción decidida, planificada e intencional de aplicación de las tecnologías de Internet a la tarea de educación de las personas utilizando la *web*.
- Utilización de la *web* como medio y recurso para la realización de actividades formativas; es decir, implica todas las acciones formativas que se realizan apoyándose en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (videoconferencia, multimedia...), fundamentalmente en Internet y en sus herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas, procurando con ello alcanzar un entorno flexible para la interacción del alumno con la información y la participación en la acción educativa.

Buzón (2005), por su parte, aporta otra definición del término y de sus virtudes, a nuestro juicio muy esclarecedor:

"La formación a través de Internet o teleformación (...) es un sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC's, que combina diferentes recursos pedagógicos. La presencialidad y no presencialidad de esta modalidad, así como las concepciones sobre el uso de los tiempos de aprendizaje, la capacidad de trabajo individual y colectiva del que aprende, de la estructuración de la información y las nuevas formas de trabajar por parte de docente, son cualidades

que la teleformación aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje" (p.78).

En nuestro caso, nos quedaremos con la ya clásica denominación que facilitó Fundesco (Fundación para el Desarrollo del Conocimiento) en el año 1998 del término:

"El sistema de impartición de formación a distancia, apoyado en las TIC (tecnologías, redes de telecomunicación, videoconferencias, TV digital, materiales multimedia), que combina distintos elementos pedagógicos: instrucción clásica (presencial o autoestudio), las prácticas, los contactos en tiempo real (presenciales, videoconferencias o chats) y contactos diferidos (tutores, foros de debate, correo electrónico)" (Fundesco, 1998, p.56).

Los términos homólogos anglosajones a la teleformación, serían *e-learning* o formación *on-line*. En la revisión de la literatura, hemos encontrado cierta tendencia a utilizar Teleformación para referirse al uso de las tecnologías *web* en el mundo productivo. De manera análoga, el término teleeducación (*Web-based Education*) y (*Web-based instruction*) serían más utilizados en el mundo de la formación universitaria. Castaño, Maíz, Garay, Llorente y Bustillo (2010) creen que en la actualidad es más frecuente encontrarse expresiones como "*e-learning*" y "aprendizaje digital".

E-learning se define como:

"Aquella modalidad de formación que se imparte a distancia a través de Internet, y que puede utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para el desarrollo del proceso formativo, tanto medios asíncronos (*email*, *WWW*; *FTP*, *news*, listas de distribución) como síncronos (videoconferencia, teleconferencia, chat)" (Monforte y Martínez, 2003, p.2).

Presentamos otro de los términos homólogos: "La *tele-enseñanza* que designa todos los procesos de formación que empleen tecnologías de la comunicación como soporte y que, por lo general, se apoyan en sistemas y aplicaciones multimedia" (Ramos, V. et al., 2009, p.2). Estos mismos autores aclaran avanzando en su artículo, que se utiliza normalmente Internet como red de comunicación. Es justamente esta combinación la que ha dado lugar al término *e-learning* o enseñanza virtual, que según la definición que aportan de la Comisión Europea es "la utilización de las nuevas tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia" (Ramos, V. et al., 2009, p.2).

Las características de esta modalidad de formación las conoceremos de la mano de Castiglioni (2008) quién enumera que son:

- Aprendizaje mediado por ordenador.
- Conexión profesor/alumno separados por el espacio y el tiempo.
- Utilización de diferentes herramientas de comunicación.
- Multimedia.
- Aprendizaje flexible.
- Aprendizaje muy apoyado en tutorías.
- Materiales digitales.
- Aprendizaje individualizado.
- Interactivo.

Ella misma nos indica también cuáles serían las ventajas e inconvenientes que se confieren al sistema, mencionando la posibilidad de romper las variables espacio-temporales para efectuar la acción formativa y la flexibilidad que ello permite, el ahorro de tiempo y dinero para los desplazamientos y el resto de ventajas dependerán del diseño pedagógico. Entre sus inconvenientes enumera el costo, la dificultad de acceso al uso de las nuevas tecnologías, la ausencia de contacto presencial, la inexistencia del proceso de socialización intrínseco a cualquier proceso de enseñanza tradicional, lo que hace que el alumno, en ocasiones, se sienta asilado o desorientado, la necesidad de que el alumno tenga unos recursos cognitivos básicos para trabajar en estos entornos, cansancio visual y otros problemas físicos derivados de malas posturas, problemas de mantenimiento técnico de los ordenadores, la necesidad de mantener actualizados los programas. Otros inconvenientes pueden ser la escasez de materiales educativos, el favorecer la exclusión social, etc. (Castiglioni, 2008).

Por último, y continuando con el desembrollo de términos relacionados, ofrecemos lo que Fernández-Pampillón (2010) explicaba acerca de la opción intermedia entre la teleformación y la formación presencial:

"Los espacios de aprendizaje pueden ser las aulas de un centro educativo en la enseñanza presencial, los sitios en Internet en la enseñanza no presencial, virtual o *e-learning* o la combinación de ambos, en la enseñanza mixta o *b-learning*" (Fernández-Pampillón, 2010, p.70).

2.1.4. Educación a distancia en general

La educación a distancia que conocemos actualmente ha pasado por diferentes etapas desde finales del siglo XIX cuando se iniciaron las primeras experiencias de uso de medios de transporte para el envío de textos formativos.

Así Moore y Kearsley, en el año 1996, recuerdan cómo el abaratamiento y fiabilidad del servicio de correos permitió en 1883 la autorización al Instituto Chautauqua del Estado de Nueva York de emisión de títulos obtenidos a distancia. Pero antes, en 1840 en Gran Bretaña, Isaac Pitman comenzó a enseñar por correspondencia, al igual que Charles Toussaint en Francia en el año 1856 y Gustav Langenscheidt en Alemania, que utilizó el correo postal para enseñar idiomas (Marcelo et al., 2002).

La definición que de la Educación a Distancia aporta *The United States Distance Learning Association* es: "La adquisición de conocimientos y habilidades a través de la instrucción e información, utilizando tecnologías y formas de aprendizaje a distancia" (Marcelo et al., 2002, p.22). Pero la educación a distancia clásica podemos decir que era aquella que no utilizaba tecnologías digitales para vincular a los alumnos con el profesor y sobre la que luego se desarrollarían el resto de modalidades a distancia que emplearan la tecnología, como por ejemplo la teleformación. Por ello, en nuestro diagrama aparece la Educación a Distancia como la que aúna al resto que ya hemos detallado.

Las enseñanzas a distancia son relativamente modernas y surgieron con la finalidad de facilitar el acceso a la educación y la formación a todas las personas, cualquiera que fuera su situación geográfica, su ocupación, su horario, etc. Actualmente el *e-learning* se considera como una solución ideal, de modo que los expertos señalan que los centros de educación a distancia se dirigen hacia la virtualización total (Ramos, V. et al., 2009). Estamos a la expectativa de cuántos adelantos más viviremos que nos permitan cosas tan extraordinarias y que son de incalculable valor pedagógico.

2.2. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL A LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Las TIC en general, aplicadas de cualquier forma, no garantizan efectividad, sino que necesitan de una teoría de aprendizaje que las apoye, y la modalidad teleformativa cuenta con apoyos pedagógicos como las modalidades más tradicionales. Por ejemplo, si nos adentramos en las nuevas tecnologías y su aplicación educativa, no podemos evitar intentar analizar críticamente las prácticas pedagógicas con el fin de descubrir si la tecnología logra cambiar la forma en la que se enseña y el modo en que los estudiantes aprenden, porque no podemos dejar de interrogarnos sobre los problemas que las nuevas tecnologías

están planteando ya en el momento actual, especialmente en qué medida el *e-learning* afecta a la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje o en qué sentido cambian los demás aprendizajes de los estudiantes; o hasta qué punto la pérdida de poder en la transmisión de la información (o no limitar al aula la tarea educativa) nos estimula a cuestionar las funciones y condiciones del docente, etc. (Blázquez y Alonso, 2006).

La primera premisa que se repite en toda la bibliografía que hace mención a la educación tradicional frente a la tecnológica, es precisamente no intentar transformar una en otra automáticamente; pues, siguiendo las recomendaciones de Blázquez y Alonso (2006), el correcto desarrollo de un sistema de telenseñanza requiere la ordenación de los elementos y este proceso va más allá de los meramente tecnológicos. La razón podemos leerla en Castaño y otros (2010), quienes señalan que no debemos olvidarnos que frente a la formación tradicional (presencial) los nuevos entornos telemáticos y virtuales de formación, resultan más complejos al estar formados por un entramado de personas (profesores, alumnos y técnicos).

Lo que tratamos de justificar en este apartado, es que no consiste en diferenciar entre un nivel u otro, entre escuela o empresa, adulto o niño cuando se trata formación virtual, sino de bien utilizar las bondades que ésta modalidad ofrece para implementar las nuevas pedagogías defendidas por las recientes tendencias pedagógicas, sea cual sea la modalidad que la sustenta. Se trata de adaptarse mediante las estrategias de enseñanza, en función del medio del que se dispone o canal que soporta el proceso de enseñanza-aprendizaje:

"Las estrategias de enseñanza son los procedimientos o recursos utilizados por el agente educativo para promover el aprendizaje significativo. El *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* requiere una nueva descripción del papel del profesorado y basar este enfoque en el alumno, lo que implica la utilización de diferentes estrategias docentes" (Pastor et al., 2009, p.27).

En la literatura se hace constantemente mención a una serie de términos pedagógicos que recuperamos del pedagogo Sáenz (1994), que da las claves para entender todas estas nuevas tendencias que entonces ya se sostenían, y nos ayudan a entender también las nuevas metodologías encaradas por las TIC:

- *Aprendizaje significativo*: "Cuando se produce una conexión, integración, entre el material y los contenidos nuevos con los que el alumno ya tiene (...) Aprenden a aprender" (pp. 144-145).

- *Individualización*: "Parte de la consideración del individuo como ser único y se realiza en la educación integral, a la vez individual y social, adaptada a las características diferencias de cada uno" (p.345).
- *Aprendizaje constructivista*: "Se produce como consecuencia de la maduración de los esquemas de asimilación, que aplica espontáneamente sobre los datos del medio (...) el profesor apenas tiene intervención decisiva en la educación salvo la de espectador de la maduración del alumno" (p.345).

En definitiva, y en concordancia con la opinión de Santos (1999), creemos que la escuela ha de estar basada en la superación de las desigualdades, el espíritu de justicia, el respeto a la diversidad, el desarrollo de la comprensión, de la crítica y del análisis. Se tiende hacia lo mismo, hacia la enseñanza significativa, constructivista e individualizada y diversas referencias bibliográficas nos lo corroboran:

"Las posibilidades interactivas están permitiendo realmente que el control del acto didáctico, situado tradicionalmente en el profesor, se desplace hacia el alumno, que decide tanto el momento como la forma de uso, lo cual nos permite introducir innovaciones, como potenciar el trabajo individualizado como el cooperativo" (Blázquez y Alonso, 2006, p.220).

"La teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos, que, combinados, pueden proporcionar un aprendizaje más significativo" (Torres, 2002, p.5)

"Partimos de la teoría social constructivista de Vygotsky. La construcción social del aprendizaje toma un papel relevante con la teleformación. El formador debe implicarse en procesos de trabajo colaborativos que le ayuden a construir su propio discurso pedagógico a raíz de los que realiza en su quehacer diario" (Torres, 2002, p.5).

"Estos posibles movimientos en la manera de entender el aprendizaje van en la línea de desplazar la responsabilidad del aprendizaje a los propios estudiantes, y pasan necesariamente por convertirlos en sujetos activos de la construcción y gestión de su propio conocimiento. Más que un enfoque *centrado en el alumno*, tiene la capacidad de poner el control mismo del aprendizaje en manos del propio estudiante" (Castaño y Palacio, 2006, p.8).

Por nuestra parte, añadimos un atributo más al tipo de formación deseable, que hemos detectado repetidamente en la distinta bibliografía relacionada, que es el aprendizaje por descubrimiento, sirvan como ejemplo los enunciados que ofrecemos:

"Es posible dar un paso más en el camino de fomentar la iniciativa del aprendiz, de proporcionarle un superior margen de autonomía en el proceso de construcción del conocimiento, llegándose así al aprendizaje *por descubrimiento*, esto es, al modo de aprender que sigue un camino paralelo al realizado por los investigadores cuando elaboran conocimiento científico" (Sarramona, 1999, p.32).

"Creemos que con la ayuda de las tecnologías, no sólo es posible derribar bastiones tradicionales de la enseñanza directiva, sino también construir con su apoyo modelos de aprendizaje activos, participativos, plurales en las fuentes de acceso al conocimiento, democráticos en los modelos de evaluación negociados... pues aunque la tecnología por sí sola no mejore la enseñanza, estamos convencidos de que será capaz de mejorarla actuando como generadora de innovación y estimuladora del cambio pedagógico" (Blázquez y Alonso, 2006, p.223).

No obstante, y referente al cambio pedagógico que acabamos de mencionar, nos advierte García Aretio (2001b) que los cambios no son tan radicales como pensamos, ya que el aprendizaje activo, colaborativo y las posibilidades de individualización que ahora tanto se defienden como características propias del aprendizaje a través de Internet, figuran en la bases pedagógicas contemporáneas.

Otro aspecto a destacar y a fomentar con las nuevas tendencias pedagógicas aplicadas a la empresa o escuela, que facilita la teleformación, es el trabajo cooperativo o interactivo, entendiendo que:

"La interactividad es una de las características fundamentales en cualquier entorno de aprendizaje, sea cual sea la modelación del mismo. Un proceso formativo sin interactividad es equivalente a la soledad de un alumno aislado frente a un libro, sin posibilidad de expresar aquellas conclusiones que el alumno pueda obtener de aquello que está leyendo, sin posibilidad de compartir sus ideas con aquellos alumnos que está en la misma situación de aprendizaje que él" (Monforte y Martínez, 2003, p.3).

Compartimos con Buzón (2005) que los nuevos modelos de enseñanza que se configuran en los sistemas de teleformación se han de caracterizar por la interacción, la comunicación entre el profesor, los alumnos y los contenidos de aprendizaje. Tal y como se ha planteado, las TIC pueden apoyar la labor docente, abriendo otras posibilidades diferentes a los recursos utilizados en la enseñanza "tradicional", tales como la comunicación o la interacción ente los propios alumnos (Pastor et al., 2009). Al respecto, Castaño y Palazio (2006) explican cómo un sistema de aprendizaje puede incluir varios elementos clave y factores de éxito que deben estar presentes para facilitar el aprendizaje y apoyarlo de forma efectiva, siendo estos: la pedagogía, un diseño de aprendizaje, entornos

de aprendizaje en colaboración centrados en el usuario, así como factores sociales culturales. Es más, sin esta visión holística de los sistemas de aprendizaje, no se aprovecharía todo el potencial de la tecnología. Continúan reflexionando que con la formación en TIC que hemos recibido la mayoría de nosotros, nos han considerado meros receptores pasivos de información a través de la Red, reproduciendo un modelo de enseñanza basado en la jerarquía del conocimiento y en el rol de usuario como consumidor de la información. Sin embargo, podemos decir que con los nuevos entornos de aprendizaje y los desarrollos recientes de Internet, se precisa de una implicación activa del sujeto en el proceso de construcción de su propio conocimiento.

Para enfocarnos en la empresa, nos ayudamos de Sarramona (1999) quien hace mención expresa al ámbito laboral cuando redacta que:

"De manera general toda actividad laboral requiere hoy de formación y mentalidad tecnológica, entendidas no sólo como el dominio de los recursos en perspectiva de usuario, sino también como la posesión de una actitud positiva hacia la tecnología que posibilite la apertura hacia la innovación e instaure hábitos que son propios de aquella, como el rigor, la precisión, el sistematismo, el orden, etc. (...) Y es que la formación laboral en la línea indicada, sólo será factible si en esta misma formación se emplean los recursos tecnológicos de manera sistemática, tanto en el acceso al conocimiento como en la comunicación y control institucional" (p.35).

Si enseñamos al alumno-participante a *aprender a aprender*, si lo motivamos, le generamos nuevas inquietudes, si ofrecemos la flexibilidad deseada, si negociamos su aprendizaje... entonces estaremos facilitando y propiciando que se forme siempre y continuadamente. Dice John Thompson (2005), a colación, que ya no es necesario tomar tres años para completar un curso, ya uno puede trabajar a su propio ritmo, organizarse en torno a sus compromisos y de acuerdo a su tiempo libre. La formación virtual es una forma particularmente adecuada para aumentar la cantidad y la disponibilidad del aprendizaje tanto en la formación en empresas como en la formación en instituciones educativas. Se podría decir que representa el mayor impacto de la educación a distancia hasta ahora.

Concretamente en la empresa, y desde un punto de vista económico, que es el más interesante para estos estamentos, Meltem y Birgul (2010) advierten que en esta última década las organizaciones suelen utilizar la tecnología para ofrecer programas de capacitación para sus empleados debido a sus efectos beneficiosos, como la reducción de costes en los gastos de viaje y el tiempo de formación, la flexibilidad en el ritmo y la impartición de la formación, la variedad

de contenidos disponibles, la entrega del curso estandarizado y consistente, el uso permanente de materiales dentro de la empresa, aumentar la productividad de los trabajadores, aumento en el número de personas capacitadas, estancia, etc. Pero por otro lado, qué duda cabe que la medición de la efectividad del *e-learning* en los programas de formación empresarial, aun siendo importante, es un tema complicado, ya que necesita tener en cuenta tanto la satisfacción de los empleados como de las organizaciones, y esto requiere un trabajo específico y aparte. Las necesidades de formación en la empresa estarán siempre directamente relacionadas con las tareas que el trabajador desempeñe en su puesto:

"La hiperespecialización y rutinización de tareas han dado paso a una necesaria multifuncionalidad de tareas a realizar por los trabajadores. Por ello es frecuente el desplazamiento de funciones y tareas dependiendo de las necesidades, así como de las innovaciones introducidas en el proceso de producción o venta. Todo ello repercute en que los trabajadores vean continuamente incrementadas y diversificadas las tareas que deben realizar, lo que lleva a tener que aprender continuamente nuevas habilidades y conocimientos. Esto tendrá una repercusión muy importante en la formación continua" (Marcelo, 2001a, p.538).

Pero no vamos a considerar la formación sólo como una necesidad, pues también se ha ido configurando en un mercado creciente de intercambio de bienes y servicios (Marcelo et al., 2002).

2.2.1. El telealumno

Tal y como explican Pastor y otros (2009), es necesario tener en cuenta que los estudiantes de hoy en día han cambiado, de manera que sus demandas, conocimientos y necesidades han ido evolucionando. Por lo que es crucial la adaptación a estos cambios con la introducción de nuevas estrategias y el uso de las TIC. El alumno que se forma a través de la educación virtual, debe contar con unos requisitos recomendados con el fin de obtener el máximo aprovechamiento y de obtener el éxito deseado tras la finalización del curso, no coincidentes en su totalidad con los que deseables para un alumno en formación tradicional.

Por otro lado, los participantes que se acerquen a la teleformación, con disposición de formarse a través de ella, se considera tras diversos estudios, que deben contar con unas características, alcanzables y posibles, tengan la de edad que tengan y sea cual sea el objetivo de su aprendizaje. Estas características las podemos resumir en las siguientes (Fundesco, 1998):

- Concienciación de la necesidad de aprender continuamente y aplicar esos conocimientos.
- Responsabilidad y madurez para ser constantes en el autoaprendizaje y administrar el propio tiempo sin necesidad de la presencia física y el reconocimiento permanente de otra persona; capacidad de autoestudio.
- Disciplina y constancia en el uso de los recursos ofrecidos; capacidad para diseñar y controlar un esquema de horarios.
- Automotivación para el desarrollo propio y el deseo de aprender más sin depender excesivamente de condicionantes extrínsecos.
- Creatividad y capacidad de adaptación a nuevas formas de trabajar y aprender.
- Autoestima y confianza en las propias capacidades de afrontar con éxito experiencias de aprendizaje autodirigidas.
- Equilibrio en la distribución de los tiempos de trabajo, aprendizaje y ocio.
- Actitud positiva frente a lo nuevo y capacidad de esfuerzo y autosuperación.
- Habilidades de comunicación e interacción con el resto de alumnos y el tutor, aun cuando ésta tenga lugar por medios tecnológicos y sin la presencia física de las personas; capacidad de colaboración y trabajo en grupo.

En el ámbito de la vida profesional, también hay una serie de indicadores que favorecen un rendimiento positivo por parte del telealumno (Marcelo et al., 2002, p.58):

- Claridad de objetivos en cuanto a los resultados de aprendizaje que se desean obtener, dado que la teleformación permite que el usuario construya su propia experiencia de aprendizaje en función de sus intereses y necesidades específicas.
- Experiencia laboral en el campo al que va dirigida la teleformación, de manera que el sujeto conozca qué destrezas y conocimientos le van a resultar útiles en su contexto de trabajo específico.
- Capacidades de planificación de tareas realistas y detalladas.
- Flexibilidad para adaptarse a nuevas formas de aprendizaje poco afines a los esquemas formativos tradicionales.

- Capacidad de aprender a emprender, que se está convirtiendo en un atributo necesario para los nuevos trabajadores, y también por tanto para aquellos que se embarcan en experiencias de teleformación.
- Capacidad de participación/integración en el grupo virtual que constituirán sus compañeros de estudio.
- Competencias técnicas en el manejo y uso de las nuevas tecnologías así como una actitud favorable hacia las mismas.
- Disponibilidad de tiempo para la formación, dentro o fuera del horario laboral, según los criterios propios de la empresa.
- Adaptación a las políticas formativas de la propia empresa, a su cultura...

Por estas razones, resulta necesario conocer las características de los alumnos que reciben un curso teleformativo, con el fin de prever la posibilidad de éxito así como para poder adaptarse a las necesidades y particularidades del estudiante, ya que se consideran unas de las principios primordiales de este tipo de formación. Pero no sólo la organización del curso requiere información del alumno, sino que de forma inversa, el alumno también debe conocer aspectos del curso que le harán informarse mejor del tipo de formación que va a recibir con el objetivo de conocer sus posibilidades, prever su propio éxito y tomar decisiones en consecuencia. Resolver todas estas dudas, aportará al estudiante una visión general del curso adoptando finalmente la posición que las respuestas le han suscitado.

A modo de síntesis de las ideas que venimos exponiendo, Torres y Ortega (2003) analizan los principios cognoscitivos aplicables al diseño y organización de programas de enseñanza virtual, señalando los que se exponen en la tabla 2.3.

Hablábamos en el apartado anterior sobre interactividad, como una de las virtudes a destacar y a desarrollar en éste ámbito educativo y formativo que nos ocupa relacionado con la virtualidad. A este respecto, que viene a colación al referirnos a los alumnos y en adelante al tutor, afirma Jonassen (1998), que el término *interacción* es la forma de comunicación que se establece entre ambos, constituyendo una importante característica de los entornos de aprendizaje electrónicos basándose en el modelo participativo que se apoya principalmente en el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo, con acceso a diferentes actividades y recursos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje activo por parte de los alumnos.

"El alumno pasa a formar parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte los estudiantes, orientados por los

profesores, tienen acceso a diferentes materiales, recursos y fuentes de información como base de datos, programas multimedia, documentos electrónicos, catálogos de bibliotecas, consulta a expertos, etc., a partir de la cual construyen su propio conocimiento de forma autónoma, en función de sus destrezas, conocimientos e intereses" (De Benito, 2000, p.2).

TABLA 2.3. PRINCIPIOS COGNOSCITIVOS EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Principio del aprendizaje activo por el cual cuantos más sentidos y facultades cognitivas se ejerciten en la actividad formativa más eficaces y duraderos serán los resultados de los aprendizajes (*aprendizajes creativos hipermedia*).

Principio del aprendizaje inductivo por descubrimiento que produce maduración cognitiva, favorece el desarrollo de técnicas para resolver problemas y motiva al alumno a seguir aprendiendo.

Principio de la significatividad de los aprendizajes que favorece la personalización, la atención y el interés por la continua indagación, siendo un factor reductor del abandono formativo.

Necesidad de establecer **relaciones interpersonales** fecundas que generen lazos afectivos y sociales que favorezcan la calidad de los procesos formativos y optimicen la satisfacción personal y colectiva de alumnos y profesores.

Principio del aprendizaje cooperativo que favorece la construcción compartida (y en muchos casos consensuada) de conocimiento y la búsqueda colectiva de alternativas y soluciones a problemas comunes.

Principio de la versatilidad de los ambientes formativos que permitan al alumno manipular los objetos y modificar sus variables ambientales como vía para la consecución de aprendizajes creativos y aplicativos.

Principio de la autonomía organizativa y del equilibrio cognoscitivo como fuentes de aprendizaje duradero realizado en una dinámica del conflicto cognitivo producido entre los aprendizajes previos y los nuevos esquemas cognitivos que ofrecen los materiales de investigación y actividades grupales.

Principio de la secuencialidad conceptual, por el cual el alumno puede conocer la estructura de la materia de estudio, y su vertebración epistemológica así como las relaciones de esta con otras disciplinas.

Principio del andamiaje cognoscitivo que garantiza la intervención de organizadores que ayuden a centrar la atención, relacionar ideas y a recordar la información previa disponible.

Principio del orden y la claridad didáctica, que potencie la consecución de los objetivos formativos en el novedoso marco metodológico para el alumno de la enseñanza virtual.

Principio de la comunicación multimedia eficaz, que garantice la eliminación de ruidos e interferencias en las comunicaciones síncronas y asíncronas.

Fuente: Torres y Ortega (2003, pp. 6-9)

En conclusión, y basándonos en lo que Pastor y otros (2009) enuncian, es posible que la utilización de las TIC pueda hacer más ardua la tarea docente (principalmente por desconocimiento), pero cuando estas tecnologías se integran y se usan de forma complementaria, pueden posibilitar otras facetas de la relación profesor-alumno, tales como la comunicación o la interacción entre los propios alumnos.

2.2.2. El tutor

El tutor tiene un papel protagonista en la formación virtual como guía y orientador necesario para el estudiante. Para Requena y otros (1983), el papel del profesor se ve también afectado por la introducción de las modernas tecnologías puesto que pasa a ser, de fuente primaria de conocimientos y de expositor del saber, a consultor de dudas y a *facilitador* de material de instrucción. A ser un guía del proceso *formativo* y un instructor de *aprender a aprender*. Sin duda alguna, las destrezas docentes son importantes, pero sólo conseguirán éxito si se utilizan a partir de una teoría docente coherente (Pastor et al., 2009). Comprobamos que si en algo se caracteriza la enseñanza virtual y en consecuencia la teleformativa, es en el traspaso del protagonismo del profesor-tutor al alumno, a diferencia de otras modalidades más tradicionales. No se trata de cambiar el modo de enseñar sólo con la teleformación, sino que es una cuestión que afecta a la visión en general:

"Conforme se desarrolla esta nueva formación, entramos en un nuevo paradigma centrado más en el qué aprende (paradigma de aprendizaje) que en el qué enseña (paradigmas tradicionales de enseñanza). Ya no podemos entender la enseñanza exclusivamente como un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos o información" (Torres, 2002, p.3).

Los roles están cambiando en la coyuntura actual, pues por un lado, el rol del profesor viene determinado, tal y como afirma Salinas (1997), por el diseño del proceso instructivo (supone la selección de los contenidos, la secuenciación y estructuración del entorno de aprendizaje), además de proporcionar ayuda y apoyo al estudiante y orientar a los alumnos en el uso de las bases de la información y conocimiento, potenciar que el alumno forme parte activa del proceso de aprendizaje e incluso asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje. Del otro lado, el rol del alumno inmiscuido en las nuevas tendencias formativas, hace que tenga mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje, asevera Cornide (2005). Nos aclara Sarramona (1999) la importancia de esta relación tutor-alumno y la importancia que se deriva de la misma cuando nos explica que toda educación es siempre autoeducación, puesto que no es posible educar sin la implicación activa del sujeto educando, aunque también se matiza que nadie puede desarrollar toda su potencialidad de perfección sin un apoyo externo, porque "nadie se da a sí mismo lo que no tiene". Es quizá por esta razón que Sáenz (1994) no entiende la relación enseñanza-aprendizaje sin el elemento clave del mediador, como es el profesor:

"Las modernas teorías del aprendizaje, que subyacen a la reforma curricular, avalan la imagen del profesor como mediador del aprendizaje. Pero el término *mediación* es una metáfora que puede ser interpretada de varias formas. El profesor, a pesar de algunos intentos pseudoprogresistas para prescindir de él, es un elemento esencial en el acto didáctico" (p.67).

Ortega (2001) aboga por una solución equitativa entre la teleformación y la enseñanza tradicional:

"No obstante, quien escribe este artículo se debate en el dilema de buscar soluciones equidistantes entre la enseñanza puramente distribuida por medios electrónicos y la enseñanza presencial (sustentada en la pedagogía del ejemplo y del fortalecimiento de relaciones interpersonales y colaborativas fecundas). Acaso esta equidistancia pueda conseguirse con la aplicación de fórmulas de enseñanza que tradicionalmente se vienen categorizando en el marco de los denominados modelos semi-presenciales" (p.8).

Sin embargo, nosotros planteamos la posibilidad de poder prescindir de esta figura, pues a través de la teleformación se cuenta con otra serie de apoyos y mediaciones que compensan las funciones del profesor. El apoyo se distribuye entre el material y el personal destinado para dichas funciones. Sáenz (1994) nos recuerda que el instrumento didáctico relevante del trabajo autónomo es la guía, aunque con la advertencia de que no se sustituye a nadie. Tal y como Blázquez y Alonso (2006) comparten con otros autores, el formador/tutor en el *e-learning* no debe actuar de modo independiente sino que forma parte de un sistema en el que se deben determinar sus funciones y roles. Las funciones del tutor de teleformación serían (Cornide, 2005):

- Conocer a sus alumnos.
- Informarles de las reglas del juego.
- Aconsejarles.
- Dirigirse al grupo.
- Recordar las aportaciones.
- No desalentar a quienes no participan.
- Especificar las tareas del participante.
- Marcar los plazos cortos para las actividades.
- Dar información cualitativa sobre los trabajos.

Sin lugar a dudas, el buen trabajo del tutor también dependerá de un buen material y del buen empleo de los instrumentos adecuados. Y así se preveía en 1983 que el profesor pasaría de ser expositor y fuente primaria de conocimientos a ser un consultor y a asumir la responsabilidad de elaborar y seleccionar el

material de instrucción idóneo para sus necesidades (Requena et al., 1983). Compartimos con Marcelo (2001b) que son los contenidos y su organización así como la secuencia metodológica seleccionada, las decisiones más importantes a tomar por el formador y por tanto, lo que más deben trabajar y apoyar los especialistas en contenidos, ordenando secuencias de aprendizaje significativas. Por otra parte, y por desgracia, tal y como indica Fainholc (2004):

"Existe una extensa, más que intensa proliferación y producción de programas de Educación a Distancia sin una reflexiva profunda evaluación de los mismos. Por lo cual es necesario imaginar y establecer criterios como *filtros* para contrastar que son propuestas educativas confiables y de calidad en la práctica, como es el no tener las aulas llenas durante mucho tiempo para dar cabida a otros cursos que aportarán más dinero, no contratar tutores durante un tiempo excesivo puesto que hay que pagarles un sueldo (...) Muchas veces se *mejora la calidad* acudiendo a la competitividad, es decir, comparando empresas rivales y no por la lógica capacidad del desarrollo educativo que provoca en sí mismo el programa" (p.1).

En nuestro caso surge la duda sobre si se distingue de forma precisa entre la forma de impartición y desarrollo entre cursos presenciales y a distancia, puesto que se comprueba en muchos casos la intención rápida, barata y cómoda de transformar directamente materiales de impartición tradicional a un modo a distancia, sin hacer ningún tipo de adaptación específica que no sea la mera aparición de los mismos en la plataforma. Pensamos, al igual que Marcelo (2001b), que lo que sí está resultado innovador es la combinación de medios tecnológicos que permiten acceder a una formación a la carta en cualquier lugar y momento. Estamos hablando de una nueva modalidad de educación a distancia en la que se sofistican y amplían los medios y recursos de acceso a la información, de comunicación y de relaciones entre los alumnos.

En el CEDIPROE (Centro de Diseño, Producción y Evaluación de Recursos Multimediales para el Aprendizaje), en el año 1990 enumeraban como característica del tutor a distancia fracasado, entre otras, aquel que en nombre de la autodidaxia se niega a facilitar la comprensión de las consignas o por el contrario, explica por demás cayendo así en la relación tradicional docente-alumno. También podemos leer que entre las características que debe tener este tipo de tutor está la de tener conocimiento e identificación con la filosofía de la Educación a Distancia (CEDIPROE, 1990). Esto nos hace pensar que hay un cierto desconocimiento, por ahora, en cuanto a este tipo de enseñanza y que se hace necesario un mayor número de profesionales que se dediquen a este tipo de formación que se impone. Por ello creemos con García (2002), que las

plataformas o entornos virtuales para la gestión del conocimiento y el aprendizaje existentes hoy, habrán de depurar sus prestaciones y ofrecer la máxima facilidad a docentes y estudiantes.

Buzón (2005) explica que una plataforma virtual ofrece soporte tecnológico a profesores y estudiantes con el fin de poder realizar distintas fases del proceso de enseñanza/aprendizaje: Planificación, implementación, desarrollo y evaluación del currículum. Fernández-Pampillón (2010) nos aclara sobre las plataformas *e-learning* de enseñanza y aprendizaje, que actualmente es una realidad tecnológica creada en Internet y que da soporte a la enseñanza cuyo uso ha transformado una gran parte de los espacios de enseñanza tradicionales en espacios circulares de enseñanza y aprendizaje. Esta misma autora nos ofrece una definición de plataforma *e-learning*, plataforma educativa *web* o entorno virtual de enseñanza y aprendizaje:

"Es una aplicación *web* que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en línea, permitiendo una enseñanza no presencial (*e-learning*) y/o una enseñanza mixta (*b-learning*), donde se combina la enseñanza en Internet con experiencias en la clase presencial" (Fernández-Pampillón, 2010, p.2).

Hay términos relacionados con esta herramienta que debemos conocer para entender la literatura relacionada con ella, como los *LMS* o *Plataforma de gestión de aprendizaje*, que se presentan en forma de paquete integrado (es decir, compuesto por módulos de *software* con funcionalidades independientes), incluyendo toda la logística necesaria para poder ofrecer cursos a través de Internet o de una Intranet. Por tanto, son plataformas tecnológicas compuestas por un conjunto de herramientas que sirven de medio para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje virtual (Campos, 2004). Respecto a la funcionalidad de las plataformas educativas, distinguimos entre las que son de carácter general y las específicas:

"En el primer caso, una plataforma se considera de carácter general cuando es *pedagógicamente neutra* y no está orientada hacia el aprendizaje de una materia concreta o hacia la adquisición de una competencia en particular o a la realización de una función específica (...) Frente a las plataformas educativas genéricas están las plataformas específicas, con el objetivo de mejorar la eficacia y eficiencia académica –mejor y más rápida enseñanza y aprendizaje-, especializándose en determinadas áreas de conocimiento o completando la funcionalidad de las plataformas genéricas" (Fernández-Pampillón, 2010, p.7).

Pastor y otros (2009) clasifican las plataformas en dos tipos: las de código abierto frente a las de código propietario (p.29):

- Código abierto: Moodle, Sakai, dotLRN/OpenACS, ATutor, Ilias, etc.
- Código propietario: *WebCT/Blackboard*.

El manejo de una Plataforma Formativa, supone una complejidad añadida al normal desarrollo e implementación de las clases del profesor-tutor, que debe ser reconocido, de ahí que compartamos con Victoriano Ramos y otros (2009) que se deberían implementar en la plataforma tecnológica aquellas funcionalidades que fueran relevantes para enseñar-aprender dichos contenidos, es decir, las adecuadas a la consecución de los objetivos docentes, de modo que no supeditemos la docencia a la tecnología, sino al revés. La plataforma debe contener funcionalidades básicas en las siguientes áreas:

- *Área de contenidos*: los contenidos y los correspondientes programas de los cursos, guías didácticas, preguntas más frecuentes, materiales de los cursos y recursos externos, etc.
- *Área de comunicaciones*: correo electrónico, foros de debate, chat, pizarra compartida, vídeo bajo demanda, etc.
- *Área de evaluación y autoseguimiento*: evaluaciones periódicas, trabajos evaluados por el profesor, ejercicios interactivos con corrección automática, exámenes, test de nivel, etc.
- *Área de calificaciones e informes*: evaluación final del seguimiento, calificaciones emitidas por el profesor, certificaciones de estudios, etc.

Nos reafirma en nuestra idea Fernández-Pampillón (2010) cuando también señala en su artículo que estas nuevas herramientas y el saber cómo utilizarlas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es una tarea realmente compleja. En los últimos años, Victoriano Ramos y otros (2009) aseguran que ha comenzado a extenderse el uso de plataformas comerciales y de libre distribución que aglutinan los servicios necesarios para dar soporte a una infraestructura completa de telenseñanza a través de Internet, tratándose ya de un proceso que no cesa.

En el ámbito no académico, las administraciones, empresas, compañías y otras organizaciones, utilizan cada vez más las plataformas *e-learning* para la formación, entrenamiento o perfeccionamiento permanente de sus empleados, con un enfoque instruccional, ofreciendo a su personal una herramienta de perfeccionamiento profesional permanente accesible y de bajo coste. Y no debieran perder el objetivo primordial de una plataforma *e-learning*, que es permitir la creación y gestión de espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, donde los profesores y los alumnos puedan interaccionar durante su

proceso de formación (Fernández-Pampillón, 2010). Por su parte, Gallego (2003) afirma que hay quien piensa que con *cualquier* documento colgado en la red o en un *CD-ROM* y un correo electrónico, se puede impartir formación, y efectivamente se puede, pero con una calidad dudosa.

El diseño de materiales para cursos virtuales debe contribuir a que el alumno asimile los conocimientos que se quieren transmitir y que éste adopte una postura activa ante los mismos, procesándolos e integrándolos con los conocimientos previos que tiene sobre el tema. El material debe, por sí mismo, incentivar al alumno a la exploración, a la experimentación, a la relación entre conceptos, y, sobre todo a ser creativos (lo que supone desarrollar la capacidad de adaptarse a cualquier situación con los aprendizajes adquiridos) y a tener una actitud crítica, desarrollando un pensamiento propio ante cualquier información que reciba (Buzón, 2005). Victoriano Ramos y otros (2009) estiman que las nuevas posibilidades en la utilización de recursos y generación de material docentes que posibilitan las TIC, redundan en una mayor calidad de enseñanza. Se hace necesario, en nuestra opinión, la especialización de formadores en este tipo de educación, que ayudarán a la proliferación y perfeccionamiento de la teleformación. La incorporación de estos técnicos a las empresas, hará que en muchos casos dichas empresas descubran las posibilidades de la teleformación, y por tanto, la incorporación como medio de formación a la empresa. Por parte de los centros de formación, se interesaran más en ofrecerla como posibilidad a sus alumnos, con la consecuente especialización que requiere y de la que se encargaran los técnicos para ello contratados que aconsejaran del mejor modo para implementarla.

"El futuro del desarrollo social y económico estará altamente determinado por la posibilidad generalizada de que los ciudadanos y las fuerzas económicas y sociales puedan usar el potencial de las nuevas tecnologías, de la incorporación eficiente de estas en la economía y del hecho de construir una sociedad basada en la ciencia" (Ortega, 2000, p.6).

García Aretio (2001a) vaticina que las instituciones educativas de carácter presencial, irán progresivamente impartiendo más programas a distancia, aunque sean éstos combinados con más o menos instancias presenciales hasta que las fronteras entre instituciones presenciales y a distancia queden cada vez más diluidas, tal y como ya está ocurriendo. Nos hacen concluir estas afirmaciones que, cada vez más, la educación a distancia se irá imponiendo y haciéndose necesaria en la sociedad actual, lo que provocará la pérdida al miedo de enfrentarse solo a un nuevo aprendizaje sin ser guiado continuamente por un

profesor que te impide la oportunidad de descubrir, como en la mayoría de los casos, ni de ir más allá de lo que el libro de texto le presenta. Una nueva forma de aprendizaje que resulta muy ventajosa y que aún deben pulir, y en otros casos descubrir, en ciertos centros de formación y de trabajo que todavía no la consideran económicamente segura ni productiva.

Citamos a Maslow (1998) para presentar una afirmación suya, donde nuevamente comprobamos la prescindibilidad del profesor mediante una comparación que el autor realiza:

"Un maestro o una cultura no crean un ser humano. No implantan en su interior la aptitud de amar, de ser inquisitivo, de filosofar, de simbolizar o de ser creativo. Lo que hacen es más bien permitir, alimentar, promover o ayudar a convertirse en real y actual aquello que ya existe en embrión. La cultura es el sol, el agua y el alimento, pero no es la semilla" (p.203).

Además, Maslow (1998) consideró el elemento *profesor* incluso como una limitación para el desarrollo del potencial del alumno. Dicho límite se establece en los conocimientos y posibilidades a las que el profesor llega y puede ofrecer a su alumnado. Sobrepasar ese límite tiene consecuencias negativas. Por ello explica que el estudiante realmente brillante, el que pregunta con avidez, el que investiga por su cuenta (especialmente si es más brillante que su maestro), es temido por insolente, amenaza para la disciplina y desafío a la autoridad de sus profesores. Los principios metodológicos actuales y virtuales, a diferencia de las metodologías más conservadoras, hacen al alumno menos dependiente del profesor y más capaz de avanzar con una cierta y entendida autonomía. Esto nos induce a la metodología de aprendizaje que en la teleformación se emplea.

De una forma muy ilustrativa, reproducimos el diagrama en la figura 2.3 que nos ofrecen Coomey y Stephenson (2001), como la matriz de la pedagogía online que representa el traspaso de responsabilidades y protagonismo entre el alumno y el profesor-tutor en función del modelo formativo aplicado. En este mapa topográfico, el cuadrante Noroeste (NW) representa el modelo tradicional, donde el profesor controla tanto el contenido como el proceso. De los 100 estudios de casos sobre *e-learning* realizados por Coomey y Stephenson (2001), la gran mayoría de ellos se situaban en el cuadrante NW, incluyendo una gran variedad de esquemas muy creativos e innovadores llevados a cabo con gran cantidad de medios. Muchos esquemas de aprendizaje mezclados (*blended learning*), se sitúan asimismo en este cuadrante, a pesar de la variedad de medios utilizados. Los cuadrantes Suroeste (SW) y Noreste (NE), son intermedios. En el cuadrante NE, el alumno controla el estilo, el lugar, el ritmo, la duración y la

secuencia del aprendizaje, pero no las tareas. En el cuadrante SW, por el contrario, el profesor decide la actividad de aprendizaje, dejando en manos del alumno decidir la dirección. Es en el cuadrante SE donde los estudiantes tienen más probabilidades de desarrollar confianza en la gestión de su propio aprendizaje a lo largo de su vida y de su actividad laboral.

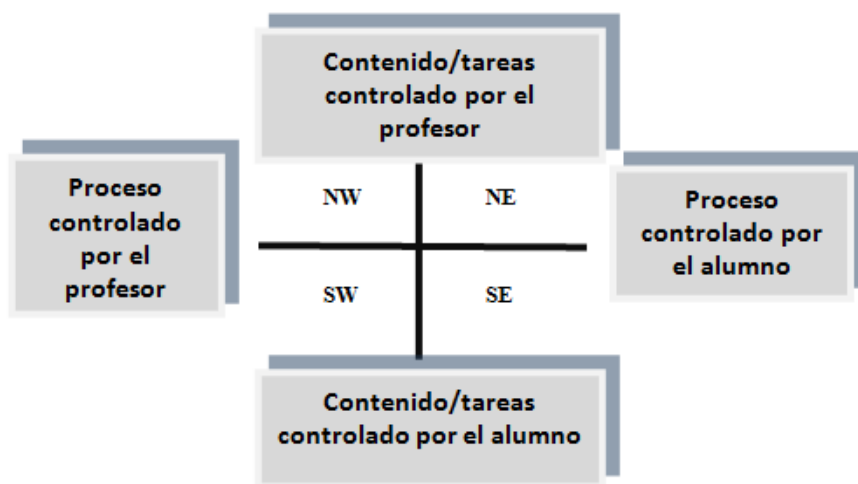


FIGURA 2.3. MATRIZ DE LA PEDAGOGÍA ON-LINE

Fuente: Coomey y Stephenson (2001)

Los desarrollos técnicos y las nuevas actitudes de los usuarios facilitan en gran medida un cambio hacia este cuadrante "SE", donde la gestión y la responsabilidad del propio aprendizaje recae en primer lugar en los estudiantes. En este sentido, asistimos a un cambio de paradigma: de la metáfora de la "transmisión de conocimientos", a la metáfora de la "construcción de conocimientos". Este paradigma lo podríamos definir como centrado en la persona que aprende (ya sea éste un estudiante o un profesional en ejercicio) y en su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo, ya que es el estudiante quien debe acceder a la información original, manipularla, evaluarla e integrarla en sus propios esquemas de conocimiento y en su propia práctica. También para Stephenson (2005), siguiendo su metáfora, la suma de efectos del cuadrante SE, señala el fin de los cursos como una estructura organizada para el aprendizaje.

El trabajo cooperativo como característica ventajosa de los sistemas teleformativos, y que no queremos obviar en nuestro trabajo, es señalado por Blázquez y Alonso (2006) cuando dilucidan que la adecuada incorporación de las tecnologías a los procesos formativos puede resultar una vía de transformación

de procesos tradicionales de enseñanza hacia fórmulas más creativas e innovadoras, para habría que demostrarlo en prácticas que se dirijan no sólo a desterrar el monopolio de las clases magistrales, sino también a generar experiencias que colaboren, adaptadas a nuestro tiempo, a la construcción del conocimiento. Ortega (2004, p.21) define la interdependencia positiva como uno de los rasgos más importantes de la acción cooperativa en equipos de aprendizaje:

"Los miembros de un equipo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo, sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación".

2.2.3. La evaluación

Una de las fases en el proceso de diseño de un curso teleformativo que más suspicacias provoca, es la evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas. En esencia, puede ser considerada como un instrumento más que acota la calidad deseada, de lo que nos ocuparemos en capítulos posteriores. El proceso de evaluación consiste en tomar decisiones sobre qué, cómo, cuándo y porqué evaluar. Adentrándonos en ésta otra parte también integrante del currículo escolar que es la evaluación, Blázquez y Alonso (2006) se ocupan de ello manifestando que:

"Por parte de los constructivistas se habla de evaluación formadora, que tiene como objetivos un traspaso progresivo de la responsabilidad evaluadora desde el profesor al alumno, intentado que haga suyos los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que se va a evaluar. Estos procesos, según la teoría constructivista, permitirán a los alumnos conocer por sí mismos sus dificultades para aprender y les ayudarán a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas." (p.211)

Sin embargo, debemos saber que precisamente el uso de las TIC permite introducir nuevas formas de evaluar el progreso de nuestros alumnos (Cornide, 2005). Se pretende por tanto, con la teleformación, adaptarse al alumno que recibe la formación para, de ese modo, alcanzar eficazmente los objetivos propuestos, pues como dice Mendler (2000), encontrar un nivel apropiado de objetivos es una de las tareas más importantes a la que nos enfrentamos a la hora de atender a los alumnos. Preocupados por la desmotivación que mencionábamos, y sumándonos al enunciado de Rodríguez Morales (1990), probablemente la falta de profundización en los aspectos motivacionales del

rendimiento académico pueda venir ocasionada, en parte, por la falta de instrumentos adecuados para la medida de variables dinámicas conectadas con el rendimiento académico. Intentamos clarificar a lo largo de este trabajo, aspectos relacionados con la motivación y satisfacción de alumnos que realizan formación, orientándonos a la formación para trabajadores que se conoce como Formación Profesional para el Empleo.

La desaparición del efecto aprendizaje la explican con claridad Nuttin, Fraisse y Meili (1979), cuando exponen que se produce a partir del momento en que las condiciones de la experiencia no permiten que el sujeto perciba sus resultados. Es decir, que resulta imprescindible la retroalimentación de los resultados que el alumno va obteniendo. Toranzos (1996) aclara este nuevo término que introducimos, esclareciendo que, para todo sistema u organización social resulta vital contar con información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados. Ello permite al sistema introducir modificaciones en su modo de operar y reorientar adecuadamente sus acciones, y a esto es a lo que denominamos “retroalimentación” o *“feedback”*.

El ejemplo del examen es uno de los más significativos en cuanto a la espera de un resultado, para explicar la importancia de la retroalimentación y la influencia del ambiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuttin y otros (1979) creen que el estudiante estaría menos perturbado si fuese menos sensible a todo el medio que rodea el examen y si no fuese capaz de imaginar las consecuencias actuales y futuras de un fracaso. Se desprende de esta aseveración la importancia de evitar la tensión en la espera de la respuesta por parte del pupilo. Inevitablemente tenemos que hacer mención a los efectos de estrés causados por los procesos evaluativos e incluso por el proceso educativo en general: "El grado en que las condiciones educativas resultan estresantes, inductoras de incrementos, tiene notables repercusiones tanto en la fase de aprendizaje como en la de evaluación" (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002, p.541). Pero a la vez, entendemos que se habla de una tensión de alto grado, pues leyendo a Prot (2004) comprendemos que la tensión en una medida adecuada resulta por el contrario beneficiosa. Para ello defiende el error como elemento positivo:

"Uno de los incentivos de esta desdramatización es un nuevo estatus al error. Este está reconocido como un paso obligatorio, hasta como una etapa del aprendizaje, a partir de la cual se construye el saber. También los alumnos tienen derecho al error. Cometer un error no equivaldría a tener un fracaso." (p.57)

El valor del error es igualmente respaldado por Mendler (2000), quien afirma tajantemente que son poderosas herramientas de aprendizaje cuando se consideran un diagnóstico más de una evaluación. El carácter participativo y abierto de la sociedad actual está posibilitando la participación democratizada de las decisiones que han de tomarse en la evaluación democrática. Para que podamos hablar de una evaluación democrática, un principio básico es fundamentar la misma sobre un proceso de negociación entre todos los participantes. *Negociación* es un concepto ligado al dominio político, diplomático y comercial que se ha ido generalizando a campos como el institucional y el pedagógico, habiéndose incorporado, junto al diálogo, al concepto de evaluación (Blázquez y Alonso, 2006). Continuando la relación entre motivación y alumnado, con las ventajas de la teleformación, Nuttin y otros (1979) pudieron comprobar una disminución del interés del sujeto a no ser que éste pudiera ver el resultado de su trabajo, sintiéndose entonces motivado para proceder correctamente y progresar.

Por parte de los constructivistas se habla de la evaluación formadora, que tiene como objetivo un traspaso progresivo de la responsabilidad evaluadora desde el profesor al alumno, intentado que haga suyos los objetivos de aprendizaje y los criterios con los que se va a evaluar. Estos procesos, según la teoría constructivista, permitirán a los alumnos conocer por sí mismos sus dificultades para aprender y les ayudarán a decidir cuáles son las mejores estrategias para superarlas (Blázquez y Alonso, 2006). No obstante, también es importante la labor de autoevaluación y autocritica del propio profesor o tutor, quien debe estar sensibilizado y concienciado con mejorar en su labor docente y de guía, pues como Murillo y Hernández-Castilla (2012) advierten, las evaluaciones, si son impuestas, no sirven de nada.

2.3. LA FORMACIÓN CONTINUA

Actualmente la vigencia de las teorías de carácter *constructivista*, acompañadas de las relacionadas con el aprendizaje social y el procesamiento de la información, han potenciado aún más la perspectiva “auto” del aprendizaje. Y el concepto no se vincula al estricto ámbito escolar o del sistema educativo formal, sino que ha arraigado con fuerza en el campo de la *formación continua* laboral, siendo considerado como uno de los objetivos a lograr. Porque resulta bastante obvio que la permanente necesidad de actualización y cambio que exige el mundo laboral, no se puede atender exclusivamente mediante sistemas

que podríamos denominar como *escolares*, en el sentido de hacerlos depender de las organizaciones y los condicionantes espacio-temporales que caracterizan a tales sistemas. Las características psicológicas de los destinatarios y la naturaleza de *autoformación*, justifican sobradamente que cada vez más penetre en este campo de la formación laboral continua (Sarramona, 1999).

La fundamentación teórica de este apartado la podemos entender envuelta en lo que Peña Vendrel viene describiendo como *el ciclo de vida del conocimiento*, donde deja implícito la caducidad de los conocimientos:

"El punto esencial del *ciclo de vida* del conocimiento radica en el hecho de que cuando éste no fluye y no crece, a menudo *envejece* y se vuelve *obsoleto* e *inútil*. Por el contrario, el conocimiento que *fluye*, se comparte y se intercambia, genera *nuevo* conocimiento" (Ortega, 2004, p.28).

En la sociedad actual del conocimiento, establecer diferencias entre la formación recibida en el periodo escolar y la recibida en el periodo laboral, está dejando de tener sentido porque se empieza cada vez más a defender una formación continua, que inicia pero no termina, porque tiene fecha de caducidad, porque se queda obsoleta casi desde que se reciben esos nuevos conocimientos.

"Poco a poco nos vamos dando cuenta que la división clásica entre el mundo del estudio y el mundo del trabajo está dejando de tener sentido. La idea de que existe un tiempo para la formación (básica, inicial) en la que adquirimos el bagaje de conocimientos que vamos a necesitar para toda nuestra vida profesional no se mantiene hoy en día. La formación inicial es una formación básica que nos permite empezar a desenvolvemos en el mercado laboral. Pero el mercado laboral es todo menos estable" (Marcelo et al., 2002, p.15).

González Rodríguez (2006) aconseja que debemos desterrar la idea de que haber realizado un itinerario formativo, sea del nivel que sea, o haber adquirido experiencia profesional, es suficiente para mantenernos en el mundo laboral ya que en un mercado laboral cada vez más globalizado y competitivo como en el que estamos sumergidos, es necesario el aprendizaje a lo largo de toda la vida que nos permita una adaptación rápida a las nuevas herramientas, técnicas, metodologías y normativas, el cual podamos aplicar en nuestro entorno laboral inmediato. Compartimos con Del Riego (2010) que, el cambio y la evolución diaria, así como la aparición permanente de nuevos productos, circunstancias, cambios tecnológicos constantes, la implantación de nuevas aplicaciones informáticas que tenemos obligación de utilizarlas como herramienta de trabajo, la movilidad laboral, el desempeño de nuevas funciones así como nuestro propio

perfil de *cliente* que también ha cambiado, hacen que tengamos que estar permanentemente sobreviviendo en entornos cambiantes. Por ello estamos supeditados a estar aprendiendo/conociendo cosas que probablemente no nos sirvan para nada dentro de un mes y que sería higiénicamente saludable *desaprender*, hacerlas *desaparecer* de nuestro cerebro en un plazo razonable.

La relación entre la educación básica y la formación complementaria a lo largo de nuestra vida profesional, inicia su vínculo desde el momento en que una es dependiente de la otra, o no tiene sentido sin considerar la básica como prioritaria. Marcelo (2001a) defiende la necesidad que se percibe de contar con una ciudadanía con una formación de base lo suficientemente fundamentada y que debe ser proporcionada por el sistema educativo obligatorio y que la formación será el dispositivo que empleemos para adaptar esa educación de base a nuestras necesidades o a las de la empresa en la que trabajemos.

El potencial de la teleformación o formación *e-learning*, harán posibles esta continuidad de formarse o al menos lo facilitará, al flexibilizar tiempos, esfuerzos, espacios... Martín-Laborda (2005) señala que:

"Las TIC favorecen la formación continua al ofrecer herramientas que permiten la aparición de entornos virtuales de aprendizaje, libres de las restricciones del tiempo y del espacio que exige la enseñanza presencial, y por tanto, las posibilidades para reciclarse se amplían al poder aprender, ya sea formalmente a través de cursos *on-line* organizados por centros o, de forma más informal, participando en foros, redes temáticas, chats o comunicaciones de correo electrónico entre colegas nacionales o del extranjero" (p.5).

Además, los avances que ya se están produciendo mediante esta vía y la aceptación cada vez más de los diferentes estamentos formativos, van incorporando las visiones pedagógicas tradicionales a estos modernos sistemas, combinándolas con las innovaciones metodológicas que éstos permiten. En cualquier caso, responsabilidad de todos es ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática en un contexto dominado por las tecnologías, aunque sin dejarse impresionar por la novedad. No sirve de nada envolver cosas en las nuevas tecnologías si no se emplean para avanzar en el conocimiento (Blázquez y Alonso, 2006).

Desarrollaremos todas estas ideas en adelante, convencidos de que una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de

formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y de emprender que estos posean (Marcelo, 2010). Comenzamos discerniendo entre ambos ambientes, el *educativo* para referirnos al ámbito escolar, y el *formativo* para referirnos al ámbito empresarial, y así partir de un conocimiento básico conceptual. Para su definición, nos fundamentamos en dos normativas de referencia que respaldan ambos conceptos:

- *Educación*: "La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos" (Preámbulo de la LOE, 2006, p.17158).
- *Formación (Profesional)*: "La formación constituye un objetivo estratégico para reforzar la productividad y competitividad de las empresas en el nuevo escenario global, y para potenciar la empleabilidad de los trabajadores en un mundo en constante cambio" (R.D. 395/2008, p.15582).

Para completar esta última definición, añadimos lo que expone la *web*¹ de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía al respecto del término:

"Conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la

¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/inspeccion/f.profesional>

formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales".

En ambos casos, podemos decir que se trata de una situación mercantil donde se vende o se ofrece un servicio, educarse o formarse, por lo que del otro lado siempre tendremos un cliente. En el mundo empresarial, el trabajador de una empresa es considerado *cliente interno*. Esto quiere decir, que en este sentido podemos seguir las recomendaciones y literatura tan extensa acerca de la atención a éste, la motivación, satisfacción, técnicas de venta... Con la ayuda de Cadrecha (2000) precisamos el concepto de *cliente interno* que según la norma UNE-ISO 8402 se define como "el destinatario de un producto (es decir, el resultado de actividades o de procesos) proporcionado por un suministrador. Cuando el suministrador y el cliente pertenecen a una misma organización, el cliente recibe el calificativo de *Interno*" (p.51).

El caso más representativo donde podríamos considerar que no hay cliente, tratándose de un proceso de enseñanza-aprendizaje o educativo-formativo, sería en el caso de la autoformación. Al respecto, Sarramona (1999) mencionaba que las ya vigentes teorías de carácter constructivista, acompañadas de las relacionadas con el aprendizaje social y el procesamiento de la información, estaban potenciado aún más la perspectiva *auto* del aprendizaje. Y el concepto no se vincula al estricto ámbito escolar o del sistema educativo formal, sino que arraigó desde entonces con fuerza en el campo de la formación continua laboral, siendo considerado como uno de los objetivos a lograr. Porque resulta bastante obvio que la permanente necesidad de actualización y cambio que exige el mundo laboral no se puede atender exclusivamente mediante sistemas simplemente *escolares*. Además, las características psicológicas de los destinatarios y la naturaleza de autoformación, justifican sobradamente que cada vez más penetre en este campo de la formación laboral continua.

El Libro Blanco de la Comisión Europea del año 1995 (*Comission de Communautés Européennes*, 1995) vinculaba la autoformación con el desarrollo de una sociedad cognitiva, donde el sujeto deberá ser capaz de tomar la iniciativa y ser el gestor de su propia formación permanente. Así lo cita Sarramona (1999, p.29), "el sujeto deberá poder tener acceso permanente a una gama de bienes educativos y formativos bien identificados, complementarios para el logro de un saber general, de modo que pueda adquirirlos por sí mismo al margen de todo sistema formal". Marcelo (2010) explica que "autoformarse" significa que, de una parte, la persona deviene cada vez más en sujeto de su propia formación, y de otro, que ella misma se convierte en objeto de la

formación. Al fin y al cabo el objetivo de la formación es la construcción de la persona en su globalidad, dotarse en sí mismo de una formación única, singular, construirse su propia identidad en la multiplicidad de escenarios sociales. Adoptamos la definición que del término nos aporta Sarramona (1999):

"Supone que la iniciativa y gestión del proceso de aprendizaje está en manos del propio sujeto que aprende, sin excluir por ello la ayuda externa del docente con funciones tutoriales. La autoformación constituye la base de la enseñanza a distancia" (p.28).

Apunta Marcelo (2001a) hacia el peligro de la exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría producir, ya que existe el riesgo de una grieta en la sociedad entre aquellos que pueden interpretar, los que sólo pueden usar y los que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir, que en otras palabras él mismo diferencia como: *Entre los que conocen y lo que no conocen*. Esto nos induce a lo que actualmente conocemos como *Brecha Digital*, que ha supuesto un grueso importante de estudio para diversos investigadores del gremio. Se entiende por *Brecha Digital* según la OCDE (La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico):

"La distancia existente entre áreas individuales, residenciales, de negocios y geográficas en los diferentes niveles socioeconómicos, en relación a sus oportunidades para acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como el uso de internet, lo que acaba reflejando diferencias tanto entre países como dentro de los mismos..." (Ortega, 2004, p.10).

La acentuación de esa "brecha" puede venir marcada por lo que Pérez García (2010) apuntaba:

"Vivimos en una sociedad dominada por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, caracterizada por la potencial posibilidad de acceder, merced a la expansión de las redes telemáticas en los países desarrollados a importantes cantidades de información, que en muchos casos la condenan a la irrelevancia al sobrepasar con creces las posibilidades de localización y gestión del ciudadano medio" (p.19).

En el B.O.J.A., Orden de 25 de mayo de 2004, por la que se regula el procedimiento de la concesión de ayudas en materia de Formación Profesional Ocupacional por la Consejería de Empleo, podemos leer:

"(...)la formación para el empleo es un elemento clave para el logro de una transición gradual a esa nueva sociedad, de manera que se elimine cualquier riesgo de "brecha digital" y se asegure a todos los andaluces y andaluzas su adaptación a las nuevas competencias que el mercado laboral viene demandando (...) es necesario seguir articulando actuaciones dirigidas a impulsar aún más la implantación

y generalización de las Nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación en el ámbito de la Formación para el Empleo, posibilitando el desarrollo de proyectos innovadores que den respuesta a las necesidades formativas que nuestro mercado laboral viene demandando, y que supongan la adopción de la *teleformación* como metodología de aprendizaje, o la elaboración de materiales didácticos para esta nueva metodología, todo ello en aras a dotar de calidad a nuestro sistema de Formación en el Empleo" (2004, p.13817).

Cantón (2002) avala todo este razonamiento expuesto cuando expresa que, hemos pasado de una situación en que la información era un recurso escaso a un contexto donde existe excesiva información y por ello considera que, habrá que enseñar al profesorado y al alumnado a seleccionarla, evaluarla y aprovecharla críticamente.

Tynjälä, en 2008 comentaba el rápido cambio de la sociedad y la vida laboral que ha ocurrido en las últimas décadas, el rápido desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, la creciente producción de la economía del conocimiento, la creciente internalización y globalización así como los cambios en las estructuras ocupacionales y en el contenido y organización del trabajo, habiendo generado que no sólo las instituciones educativas sino también las organizaciones del trabajo, desarrollen nuevas formas de asegurar los niveles de competencia de los trabajadores (Marcelo, 2010). Qué duda cabe que se hace necesario garantizar nuestra formación aprovechando cualquier vía, formal o informal, entendiendo por formal la escuela e informal la empresa, en nuestro caso. Así lo expresaba el Libro Blanco de la Comisión Europea del año 1995 (*Comission de Communautés Européennes*, 1995) cuando implora que el sujeto deberá poder tener acceso permanente a una gama de bienes educativos y formativos bien identificados, complementarios para el logro de un saber general, de modo que pueda adquirirlos por sí mismo al margen de todo sistema formal. Livingstone (2001) nos explica las diferencias entre ambas, formal e informal:

"Educación, que se deriva del verbo latino (*educere*) significa "llevar adelante", comprende tres formas de aprendizaje que se caracterizan por la presencia de un maestro, alguien que presume tener un mayor conocimiento, y un alumno o alumnos que presuntamente tienen menor conocimiento, a la espera de ser instruidos o dirigidos por dicho profesor. Cuando un profesor tiene la autoridad para determinar que las personas designadas para el conocimiento requieren aprender, cumpliendo con el currículo y tomando los conocimientos de un sistema preestablecido, la forma de aprendizaje es la educación formal, ya sea mediante la escuela graduada y bajo el

sistema burocrático (...). Cuando los alumnos optan por adquirir más conocimientos o habilidades mediante el estudio voluntario con un maestro que les asiste en sus intereses mediante el uso de un programa organizado, como es el caso de muchos cursos de educación de adultos y talleres, la forma de aprendizaje es la no formal, como la educación superior. Cuando los profesores o tutores asumen la responsabilidad de instruir a los demás sin hacer referencia constante a un sistema organizado de forma intencionada (conocimientos en situaciones de aprendizaje más incidentales y espontáneas), así como guiarlos en la adquisición de habilidades de trabajo o en actividades de desarrollo comunitario, la forma de aprendizaje es la educación no formal o capacitación informal" (p.2).

Rodríguez Arocho (2010) nos descubre que Vygotski tuvo un acercamiento a ambos términos cuando diferenciaba entre *Conceptos Científicos* para diferenciarlos de los *Conceptos Espontáneos* que se adquieren en la experiencia cotidiana no escolar. Los conceptos científicos son abstracciones, generalizaciones, que se insertan en su sistema lógico coherente. De mano de Karpov (2003) aclaramos al respecto que los *conceptos científicos* son generalizaciones fijadas en el conocimiento producido por la actividad científica a las que accedemos por vía de la educación formal. Diferenciar entre ambas y, sobre todo, reconocer la importancia que cada una de ellas tiene y el papel que cumplen, no es fácil ni es satisfecho por todos, más aún cuando se trata de teleformación. Al igual que Castaño y otros (2010) pensamos que la mayoría de la gente concibe el *e-learning* sólo como un curso formal, y no como una herramienta y una actitud hacia la formación permanente y para la gestión del propio conocimiento. Marcelo (2010) toma la explicación de Jhon Garrick de 1998 sobre el aprendizaje informal, que cree encaja muy bien con las nuevas formas de organización del trabajo y los nuevos tipos de gestión, y tiene el potencial efecto de ir destruyendo el poder de los sistemas de educación formal. Advierte que esto puede sonar algo dramático, pero el uso que actualmente se está dando al aprendizaje informal hay que situarlo en un discurso más amplio de reformas en la economía en el trabajo y en la educación. La "informalización" del aprendizaje se caracteriza por una "profesionalización" de la educación, que a su vez está caracterizada por la promoción de un currículum y evaluación del aprendizaje basado en el trabajo.

Como señala Dondi (2007), no sólo se trata de la formación, sino que también hay que aprovechar el enorme potencial de las TIC para multiplicar las oportunidades del aprendizaje informal. A nuestro juicio, las vamos a considerar ambos tipos de formación complementarias, porque quizá es la formación informal la que tiene que suplir las carencias de la formación formal, pues

existen críticas a la educación formal y de base que está en tela de juicio tras informes que no la sitúan en las mejores de las posiciones a nivel europeo, dícese del informe PISA, OCDE... Aunión y Jiménez (2010) nos mostraban en el informe PISA del año 2010, cómo ya íbamos a la cola en educación y cómo nos aventajaban la gran mayoría de los países desarrollados, incluidos la mayoría de los de la Eurozona. No queremos con ello menospreciar ninguna de las dos opciones, para lo que recalcamos la importancia que una tiene con la otra. John Dewey diferenciaba entre ambas, concediéndole a cada una la importancia que consideraba que aportaban:

"No se trata de menospreciar la importancia de la educación sistemática escolarizada (que muchas veces no está exenta, en sentido y consecuencia, de hechos incidentales e inconscientes). Ni, tampoco, de sobrestimar en exceso ese otro tipo de educación informal que Dewey en su primera época había adjetivado como habitualmente incidental e inconsciente. Distinción que a fin de cuentas es dudosa porque por ejemplo, tanto en ámbitos públicos como privados los medios de comunicación apelan deliberadamente a procedimientos conscientes y sistemáticos (...). Se trata, más bien, de concebir y operar un proceso educativo que, vital y habitual, indague y descubra los problemas que afrontan los hombres en múltiples ámbitos para hacer de la propia democracia una empresa realizante..." (Geneyro, 1995, p.1).

Y este es el objetivo, la constancia y la continuidad formativa, pues nos conducirá hacia una verdadera cultura del aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning*) donde converjan la efectividad del aprendizaje, la productividad profesional y, también, el propio desarrollo personal (Castaño et al., 2010).

La formación es, en consecuencia, una necesidad tanto de las empresas como de las escuelas y de las propias personas en general, pues a todos debe preocuparnos este proceso infinito. De hecho, Bartolomé (1997) reflexiona que todos los cambios sociales están teniendo su impacto en la formación de las personas, existiendo una absoluta necesidad de actualizar continuamente los conocimientos, lo que se traduce en la explosión de la formación continuada. Sobre esta idea de una instrucción siempre incompleta, de una necesidad continua de reciclarnos en nuestros saberes, es célebre la frase del filósofo griego Sócrates, quien en un alarde de modestia expresó "Solo sé que no sé nada y, al saber que no sé nada, algo sé; porque sé que no sé nada" (Navas, 2013, s.p.), dejando clara constancia de lo que en este apartado venimos defendiendo.

Aunque procedemos a diferenciar entre ambos ámbitos, escolar y empresarial, qué duda cabe que también existen similitudes entre ambos, como que niños o adultos aprenden en contextos en los que deben implicarse de

forma activa en la tarea a realizar: establecer metas de conocimiento, deliberar estrategias, motivación y procesamiento cognitivo (Marcelo, 2010). La finalidad siempre será posibilitar a los estudiantes, sea cual sea su edad y objetivo formativo, dar el salto de la Sociedad de la Información a la Sociedad del conocimiento (Castaño et al., 2010). Álvaro Pérez García (2010) menciona que: "Esta Sociedad del Conocimiento está caracterizada por la posibilidad de acceder, merced a las redes telemáticas, a cantidades ingentes de información, así como comunicarnos con colectivos y ciudadanos sin los límites del espacio y el tiempo" (p.25). De esta Sociedad del Conocimiento por la que debemos abogar, Torres (2002) explica que conociendo las características de la misma y junto el esplendor de Internet (por extensión de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y de la educación) se forma un tándem que nos lleva a la necesidad de indagar nuevos sistemas de formación.

Finalizamos sumándonos a la consigna que Castaño y Palazio (2006) redactaban, que resume la filosofía de este apartado cuando mencionan que el aprendizaje o formación durante toda la vida se basa en la idea básica de la adquisición de conciencia por parte del profesional, trabajador o estudiante de que el aprendizaje continuo sólo es generador de manera eficaz cuando se practica el hábito de la exploración y generación de contenidos significativos con las herramientas apropiadas. Y la herramienta que nosotros defendemos particularmente en esta Tesis Doctoral será la *teleformación*.

2.3.1. La educación en el ámbito escolar

El análisis retrospectivo de la didáctica y de la tecnología educativa en los últimos años, pone de relieve los cambios que se han producido en las costumbres y necesidades de los alumnos. Recursos metodológicos que antes podían ser eficientes, hoy día resultan insuficientes y fracasados, pues tal y como Prot (2004) considera, quizá hace 30 años la selección y el sistema de aprendizaje daban resultados globalmente satisfactorios. De un tiempo a esta parte, los recursos didácticos que cuentan con más predicamento son aquellos en los que los alumnos son los absolutos protagonistas. Rico (1977) planteaba el trabajo autónomo como un método que se va difundiendo cada vez más y con más éxito desde la escuela.

La preocupación más acuciante de la Escuela Nueva (p.e. Froebel, Decroly, Montessori y Freinet) fue adaptar la enseñanza a las características individuales de cada niño, pero hacer realidad este principio de individualización no resulta nada fácil. En su plasmación en el día a día de la escuela, los seguidores de la

Escuela Nueva encontraron varios obstáculos: ratio alumnos–profesor, carencias en la formación de los maestros, necesidad de una temporalización excesiva para su planificación... Para que la individualización se lleve a cabo con eficacia, es necesario que se cumplan ciertas condiciones (Almenzar, 2002):

- Debe desarrollar la autonomía del niño y respetar sus diferencias individuales.
- Respetar las diferencias individuales en orden del ritmo, objetivos, métodos, etc.
- El maestro actuará como facilitador y orientador del aprendizaje.
- Desde el punto de vista de la Psicología, se adaptará el proceso de aprendizaje y estilos cognitivos a un diagnóstico diferenciado.
- Se deben seleccionar los contenidos de aprendizaje teniendo en cuenta las motivaciones e intereses y sus capacidades.

Finalmente, las fases de globalización se pueden orientar a través de unas estrategias individualizadas. En ambos autores comprobamos, por tanto, la tendencia pedagógica que prima de considerar al alumno como un ser único con necesidades y características particulares que obligan a considerar metodologías adaptadas a ellos y por tanto desechar la idea de considerar a todos los alumnos iguales y homogéneos. Maslow utiliza una frase en la que defiende cualquier educación que satisfaga las necesidades del alumno sintiéndose como persona realizada, sin plantearse la metodología, simplemente que el alumno tenga cubiertas sus necesidades:

"La *mejor* cultura es la que satisface todas las necesidades básicas humanas y permite la auto-realización. Las culturas *más pobres* no lo hacen. Lo mismo puede decirse de la educación. En la medida en que promueva el desarrollo hacia la auto-realización, se tratará de una *buena* educación" (Maslow, 1998, pp. 260-261).

Leo Stein, acreditado filósofo y educador citado por Mendler (2000), establece una metáfora aclaratoria de lo que entiende por un buen método de aprendizaje al asemejarlo con una infección, pues ambas penetran y se difunden. Con esta afirmación, observamos de nuevo una definición generalista donde no se especifican los protagonistas en una escena de enseñanza-aprendizaje, ni tampoco la metodología a seguir, sino que se defiende que mientras se produzca el suceso y mientras sea adaptándose a las necesidades e individualidades del alumno, este se puede considerar acertado y provechoso. Pere Marqués (2001) indica la estrategia didáctica que debe proporcionarse a los estudiantes escolares: motivación, información y orientación para realizar sus aprendizajes, y debe tener en cuenta algunos principios:

- Considerar las características de los estudiantes: estilos cognitivos y de aprendizaje.
- Considerar las motivaciones e intereses de los estudiantes: procurar amenidad del aula.
- Organizar el aula: El espacio, los materiales didácticos, el tiempo...
- Proporcionar la información necesaria cuando sea preciso: *Web*, asesores...
- Utilizar metodologías activas en las que se aprenda haciendo.
- Considerar un adecuado tratamiento de los errores que sea punto de partida de nuevos aprendizajes.
- Prever que los estudiantes puedan controlar sus aprendizajes.
- Considerar actividades de aprendizaje colaborativo, pero tener presente que el aprendizaje es individual.
- Realizar una evaluación final de los aprendizajes.

2.3.2. La formación en el ámbito empresarial

La formación en la empresa va siendo una idea cada vez más consolidada en el mundo empresarial como herramienta de desarrollo y afianzamiento de los recursos humanos disponibles, a quienes hay que ir formando, actualizando y reciclando en función de las necesidades que van surgiendo por diversos motivos tecnológicos, económicos, sociales...

"En una sociedad como la que nos encontramos, un pilar fundamental para el desarrollo de las personas es la formación. El hecho de adquirir una buena cualificación para el desarrollo de un determinado puesto de trabajo es un proceso que requiere la mayoría de las veces de una gran dedicación y esfuerzo, tanto por parte del docente como del alumno. Sería deseable, pues, que dicho proceso de enseñanza-aprendizaje se produjera de la manera más eficiente posible" (Ramos, V. et al., 2009, p.2).

La magnitud de lo que se está aconteciendo, podemos entenderla cuando Monforte y Martínez (2003) explican que somos conscientes del cambio que está sucediendo en la sociedad que podríamos decir viene impulsado por múltiples factores. Pero si lo analizamos desde un punto de vista industrial, podríamos afirmar que estamos siendo testigos de una tercera revolución industrial. Establecen paralelismo exponiendo que cada revolución ha repercutido en una serie de cambios sociales que ha provocado el progreso de aquellos que se han subido al tren de las nuevas técnicas, y ha dejado atrás a aquellos que se han resistido al cambio. Es por ello que muchas empresas que vieron pasar el tren, han introducido ya las nuevas tecnologías a su cotidianeidad.

Decíamos en párrafos anteriores, que los discentes de las escuelas son niños, y los discentes de las empresas son adultos, y como es obvio, la forma de dirigirse a ellos a la hora de enseñarles, se trate de la modalidad que se trate, también variará y adaptará. La experiencia nos dice que a la hora de referirnos al cliente-discente, existen diferenciaciones que se desprenden del respeto que debe tenerse hacia el participante que realiza el curso como complemento a su empleo, y que entiende el término alumno de un modo peyorativo, por la connotación infantil que lleva asociada, por ello, se aconseja dirigirnos a ellos como *participantes*. En este sentido, Marcelo (2010) nos señala cuáles son los factores que caracterizan el aprendizaje adulto que toma de diversos autores:

"Podemos identificar algunos factores que caracterizan el aprendizaje adulto, como son: que los adultos se comprometen a aprender cuando las metas y objetivos se consideran realistas e importantes, y se perciben con utilidad inmediata; que el aprendizaje de los adultos tiene siempre una implicación personal que deriva en desarrollo, autoconcepto, preocupación, juicios, auto-eficacia; que los adultos desean tener autonomía y ser el origen de su propio aprendizaje, es decir, quieren implicarse en la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación; que los adultos se resisten a aprender en situaciones que ponen en cuestión su competencia o se ven impuestas; que la motivación de los adultos para aprender es interna; Lo que se puede hacer es animar a crear las condiciones que promuevan lo que ya existe en los adultos; que el aprendizaje adulto se fomenta mediante conductas y actividades de formación en los que se demuestre respeto, confianza y preocupación por el que aprende" (p.11).

Un aspecto muy importante en la formación empresarial, es saber detectar las necesidades formativas de la organización. Carabaña, Veredas, Sayalero y Escolástica (2003) nos ilustran que esta posibilidad viene dada por el contraste entre el desempeño real y el deseado en la empresa, del siguiente modo:

$\text{Desempeño deseado} - \text{Desempeño real} = \text{Posibilidad de mejora}$

Tal posibilidad de mejora puede definirse en dos circunstancias:

- Carencias o disfunciones actuales en el proceso de producción.
- Posibilidad de mayores logros a partir de la instrucción de futuros cambios en el proceso.

Prosiguen explicando estos mismos autores, que se debe continuar analizándose los posibles medios para la consecución de la mejora, que puede derivar:

- Cambios en la organización del proceso productivo.

- Cambios en las herramientas de producción (capital físico).
- Cambios en el trabajo: incremento de la calidad del trabajo o capital humano, conocimientos, habilidades y actitudes. Esto es posible mediante dos vías:
 - *Aprendizaje sobre el terreno*: en este caso la formación aparece como subproducto de una acción formativa no consciente.
 - *Formación Continua* (o Formación Profesional para el Empleo): la formación es producto de una acción intencionada, consistente y planificada. Esta es la opción en la que este trabajo de investigación se centra.
- Ha de haber un estudio económico de estas alternativas para mejorar el desempeño de la empresa.
- Llegados a la conclusión de que la posible mejora depende de cambios en la calidad del trabajo que pueden lograrse a través de la Formación Continua, podemos hablar de "necesidades de formación".
- Si la formación se orienta a la resolución de un problema o subsanación de carencias en el proceso productivo, hablas de formación reactiva: "Formación con propósitos reparadores".
- Si la formación se orienta a la anticipación de (posibles) futuros problemas derivados de la instrucción de cambios en los sistemas y/o herramientas de producción, hablas de *formación proactiva*: "formación con propósitos provisorios".

Hernández, Gallarzo y Espinoza (2011) aseguran que todavía no todas las empresas han sabido introducir y aprovechar la formación como recurso, ya que no resulta tarea fácil. Las organizaciones exitosas son aquellas que muestran adaptación y capacidad para asumir los cambios y que encaran estos de forma positiva y práctica; son las organizaciones que aprenden, las que están dispuestas a asumir nuevos roles y responsabilidades y que técnicamente están en continuo avance y capacitación. Tomando como apunte primordial que el aprendizaje permanente y el reciclaje profesional se hacen imprescindibles para el acceso y permanencia en el mercado laboral (González Rodríguez, 2006), nos dará pie a explicar la *Formación Profesional para el Empleo*.

2.3.2.1. La Formación Profesional para el Empleo

El gobierno español creyó en la Formación Profesional cuando consolidó su protagonismo en 1998, pasando a formar parte del sistema Nacional de Formación Profesional junto con la Formación Reglada y la Ocupacional.

"El discurso de la formación ha tenido en la última década en España un impulso innegable. A partir del I programa Nacional de Formación Profesional se sentaron las bases de la estructura de la Formación Profesional en España. Se inició la elaboración del Catálogo de Títulos y del Repertorio de Certificado de Profesionalidad, para lo que se tomaron como referencia las necesidades de cualificación detectadas en el sistema productivo. En dicho programa se establecían las diferentes modalidades de Formación Profesional (Inicial, Ocupacional y Continua)" (Marcelo et al., 2002, p.15).

Así, en España, junto a la Formación Profesional Ocupacional, aparece la antiguamente denominada *Formación Profesional Continua* (RD 1046/2003, de 1 de agosto). En 2007, con el nuevo Real Decreto 395/2007, de 23 de Marzo, *por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*, se acuña este nuevo término de Formación Profesional para el Empleo, después de trece años de vigencia de dos modalidades diferenciadas de formación profesional en el ámbito laboral –la ocupacional y la continua–, resulta necesario integrar ambos subsistemas en un único modelo de Formación Profesional para el Empleo e introducir mejoras que permitan adaptar la formación dirigida a los trabajadores ocupados y desempleados a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado de trabajo (R.D. 395/2007, p.15582). Los fines, principios y ejes del acuerdo se han tenido en cuenta en este Real Decreto con el objeto de promover la formación entre trabajadores y empresarios, y convertir el aprendizaje permanente en nuestro país en un elemento fundamental no sólo para la competitividad y el empleo, sino también para el desarrollo personal y profesional de los trabajadores (...) Por otro lado, el Real Decreto pretende potenciar la calidad de la formación así como su evaluación, a fin de que la inversión en formación de nuestro país responda a los cambios rápidos y constantes que se producen en nuestro entorno productivo... se trata de implantar un modelo dinámico y flexible (2007, p.15583).

La definición que del término aporta la Unión Europea, es la de una formación permanente que las personas reciben desde su propia empresa, bien directamente o mediante convenio con la Administración y las Fuerzas Sociales, que efectivamente asegura que los requerimientos de los clientes se alcanzarán y satisfarán (Cadrecha, 2000). La Ley Orgánica 5/2002 sobre las Cualificaciones y de la Formación Profesional, establece un Catálogo Nacional de Cualificaciones

Profesionales que permite avanzar en un enfoque de aprendizaje permanente y en la integración de las distintas ofertas de Formación Profesional (Reglada, Ocupacional y Continua), propiciando el reconocimiento y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas tanto a través de procesos formativos (formales y no formales) como de la experiencia laboral (R.D. 395/2007).

El subsistema de Formación Profesional para el Empleo, está integrado por las iniciativas de formación de Demanda y de Oferta (en las que nos detendremos más adelante). Ambos tipos de formación tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores ocupados y desempleados, una formación que responda a sus necesidades y contribuya al desarrollo de una economía basada en el conocimiento (R.D. 395/2007. Art. 2 Ap.1). La Formación Profesional para el Empleo, puede ofrecerse desde instancias públicas o privadas. Carlos Marcelo (2001b) respalda este tipo de formación al enunciar que tanto Ocupacional como Continua, han tenido un enorme auge en los países desarrollados. Y es así porque la formación de las personas, la calidad de su formación base, la capacidad de adaptación y las respuestas a las innovaciones constituyen hoy día una de las ventajas competitivas de las empresas. Se trata de una formación que se ofrece gratuita para el trabajador, y por ello diremos que en este caso consideraremos *clientes* (de los que hablamos en apartados anteriores) a los trabajadores de una organización que reciben cursos de formación mediante el subsistema de Formación Profesional para el Empleo. Si se ofrece gratuita, podemos sospechar que empieza a constatar su necesidad básica, como lo es la formación de base o primaria, que igualmente se ofrece gratuita al *consumidor-cliente-alumno*, por la importancia de su objetivo, y así lo dicta la propia Constitución Española en su artículo 27, cuarto punto: "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita". Y se desprende, por la relevancia relatada, que debe ofrecerse la misma con la flexibilidad suficiente para que se pueda brindar a todos los posibles consumidores a quienes les resulta imprescindible en sus funciones laborales. En esta Tesis Doctoral, abogamos por la incorporación de una política formativa en la empresa como base de desarrollo y prospección de una organización, que permita el propio desarrollo del empleado, considerando la modalidad de *teleformación* como la más apropiada por las características que la infundan y debiendo de ser asumida como tal en la empresa.

La denominación que se acuñaba hasta antes del 2007 de "Formación Continua", definía mejor la intención de la misma frente la denominación actual de "Formación Profesional para el Empleo", porque en eso consiste, en un

continuo formativo que no acabará nunca mientras el mundo avance en todas sus facetas tecnológicas, sociales, científicas o económicas. Es tan sencillo como que necesitamos actualizarnos *continuamente*. Y como señala González Rodríguez (2006) es gracias al impulso y a la integración de la formación profesional que hoy es posible que todos los trabajadores, aunque no estén en activo, tengan acceso a una formación que les garantice el éxito en su puesto de trabajo.

No podemos dejar de mencionar la inminente firma del V acuerdo de Formación Profesional para el Empleo que ya está teniendo repercusión con la Resolución publicada del 19 de Agosto de 2014, *por la que se aprueba la convocatoria para la concesión del presupuesto de este mismo año de la subvención de ámbito estatal*, en aplicación a la Orden TAS/718/2008 de 7 Marzo, es decir, que afecta sólo a la formación de oferta, y que llevará aparejado en un futuro las modificaciones normativas oportunas, pero en la ya se acuerda en tripartito la voluntad de transformar el sistema de formación, incluyendo algunas de las reformas que tienen previstas. En el propio texto se explica que conseguir mejores resultados exige analizar el perfil de competencias de los trabajadores, así como determinar y anticipar las competencias requeridas en el mercado, y es por eso que en el actual contexto de recuperación económica resulta fundamental dotar al tejido productivo de un sistema de formación profesional que constituya una verdadera herramienta de competitividad para las empresas y de mejora de las oportunidades de los trabajadores de acceso, mantenimiento y retorno al empleo. Abanderando estas premisas, los tres objetivos estratégicos que sustentan las transformaciones en materia de formación son:

1. Garantía del ejercicio del derecho a la formación de los trabajadores, empleados y desempleados, en particular, de los más vulnerables.
2. Contribución efectiva de la formación a la competitividad de las empresas.
3. Eficiencia y transparencia en la gestión de los recursos públicos.

De entre los 10 principios acordados en la mesa de Diálogo Social, se menciona como noveno aspecto que debe regir el nuevo modelo, uno que nos interesa especialmente por la temática de nuestro trabajo y que reza:

"El refuerzo de los sistemas de información, el seguimiento y control, la evaluación permanente en todas las etapas del proceso formativo, incluida la adecuada medición de su impacto y el compromiso con la mejora continua, en el marco de los instrumentos que se acuerden y

cuenten con la presencia de la Administración y de las organizaciones sindicales y empresariales" (Resolución de 19 de Agosto, 2014, p. 68537).

Podemos mencionar como novedades significativas, el avance que se produce hacia la libre concurrencia entre entidades de formación a la hora de acceder a las ayudas públicas del sistema en igualdad de condiciones y se amplía el tipo de personal trabajador que podrá acceder a los planes de formación. Además, el modelo debe tratar de superar las limitaciones de un calendario formativo condicionado por la tramitación administrativa, introduciendo la posibilidad de instrumentar el cheque-formación para trabajadores desempleados. También se procederá al pago de un anticipo por el importe del 50% de la subvención concedida y por último, como complemento y garantía de control y de lucha contra el fraude, está prevista la creación, dentro de la Inspección de Trabajo, de una unidad especializada en el seguimiento y control de las actividades de formación con capacidad efectiva de sanción. Y muy especialmente, debemos señalar que se impulsará, y así lo mencionan específicamente, de forma definitiva, la teleformación. El sistema permitirá desarrollar una cuenta de formación, que acompañe al trabajador a lo largo de su carrera profesional como herramienta clave para la empleabilidad, favoreciendo la capacidad de analizar la actividad formativa, de evaluar su calidad y su impacto real sobre la empleabilidad de los trabajadores y la competitividad, siendo todos ellos preceptos que serán comentados a lo largo de este trabajo como variables interesantes a analizar de este tipo de formación. Toda esta argumentación da mayor sentido al espíritu de este tipo formación, que es la continuidad formativa a lo largo de la vida profesional.

En definitiva, el nuevo modelo impulsará la calidad y la eficacia de la formación para el empleo y estará operativo a partir del 1 de Enero de 2015, y que, como señalábamos párrafos más arriba, para la transformación definitiva del sistema, se llevaran a cabo el conjunto de modificaciones normativas necesarias que configure un nuevo marco jurídico.

2.3.2.2. La Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE)

Toda la información que de este Órgano aportamos, está fundamentada de lo publicado en la página *web*² que la propia FTFE pone a disposición del usuario. Perteneciente al Sector Público Estatal, es uno de los órganos que componen la

² www.fundaciontripartita.org

estructura organizativa y de participación institucional del subsistema de Formación Profesional para el Empleo. Tiene carácter tripartito y su patronato está constituido por la administración pública y por las organizaciones empresariales y sindicales más representativas. Sus responsabilidades se desarrollan en el marco del Real Decreto 395/2007 de 23 de marzo y en resumen son:

- Colaborar y asistir técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal.
- Contribuir al impulso y difusión de la formación profesional para el empleo entre empresas y trabajadores.
- Prestar apoyo técnico a las administraciones públicas y a las organizaciones empresariales y sindicales presentes en los órganos de participación del sistema.

Tal y como detallábamos en el apartado anterior, los recursos que financian el subsistema de Formación Profesional para el Empleo proceden de la recaudación de la cuota de formación profesional que realiza la Seguridad Social, de las ayudas del Fondo Social Europeo y de las aportaciones específicas establecidas en el presupuesto del Servicio Público de Empleo Estatal.

“El Fondo Social Europeo” participó hasta el año 2011 en la cofinanciación de las iniciativas de formación mediante el Programa Operativo Plurirregional Adaptabilidad y Empleo, de acuerdo con las actuaciones previstas en el mismo destinadas al fomento del espíritu empresarial y mejora de la adaptabilidad de trabajadores, empresas y empresarios, en el periodo de programación 2007-2013. Sus funciones están definidas en el artículo 34 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, y son las que a continuación se relacionan:

- Colaborar y asistir técnicamente al Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) en sus actividades de gestión de las iniciativas de formación.
- Apoyar al SEPE en el diseño e implantación de medios telemáticos para que empresas y entidades organizadoras realicen las comunicaciones de inicio y finalización de la formación.
- Elaboración de propuestas de resoluciones normativas relativas al subsistema de Formación Profesional para el Empleo.
- Contribuir al impulso y difusión de la Formación Profesional para el Empleo entre las empresas y los trabajadores.
- Prestar apoyo técnico a las administraciones públicas y a las organizaciones empresariales y sindicales presentes en la Comisión

Estatad de Formación y en el Patronato de la Fundación y a las Comisiones Paritarias Estatales.

- Dar asistencia y asesoramiento a las PYMES para facilitar su acceso a la Formación Profesional para el Empleo.
- Colaborar con el SEPE en la mejora de la calidad de la Formación Profesional para el Empleo.
- Colaborar con el SEPE en la elaboración de estadísticas sobre formación.
- Colaborar, también, en la creación y mantenimiento del registro estatal de centros de formación.
- Participar en foros nacionales e internacionales relacionados con la Formación Profesional para el Empleo
- Desarrollar estas actividades sin perjuicio de las que le correspondan a las Comunidades Autónomas en materia de Formación Profesional para el Empleo.

El antiguo modelo de Formación Continua (vigente cuando se inició la investigación en la que se centra este trabajo), entró en Vigor el día 1 de Enero de 2004 con Real Decreto 1046/2003, de 1 de Agosto (publicado en el BOE de 12 de septiembre de 2003), con el que se ponía en marcha un nuevo sistema de gestión de la Formación Continua más sencillo, ágil y flexible para el acceso de las empresas y los trabajadores a la formación. Tanto el antiguo como el nuevo modelo de 23 de marzo de 2007 (R.D. 395/2007), pretenden facilitar a las empresas, especialmente a las pequeñas y medianas, el desarrollo de programas de formación para sus trabajadores a través de cuatro tipos de iniciativas de formación (las denominaciones han ido variando pero estas serían las vigentes):

- Formación de Demanda y los Permisos Individuales de Formación.
- Formación de Oferta.
- Formación en Alternancia con el Empleo.
- Acciones de Apoyo y de Acompañamiento a la Formación.

La forma de participación de las empresas en la nueva Formación Profesional para el Empleo, dependerá en función del tipo de formación a la que se quiera acceder, pero en cualquier caso siempre será uno de sus principios (RD. 395/2007. art. 3, p.15584) el ejercicio del derecho con carácter gratuito y la igualdad en el acceso a los trabajadores y las empresas a la formación a las ayudas a la misma. En el caso de las acciones de apoyo, estas permitirán mejorar la eficacia del subsistema. Por ende, serán destinatarios de esta formación (RD. 395/2007. art. 5, p.15584), los trabajadores ocupados y desempleados, incluidos

los que no cotizan por formación profesional, en los términos que a continuación se señalan:

- a) En la *Formación de Demanda* podrán participar los trabajadores asalariados que prestan sus servicios en empresas o en entidades públicas no incluidas en el ámbito de aplicación de los acuerdos de formación en las administraciones públicas a las que hace referencia el apartado 2 del citado artículo 5, incluidos los trabajadores fijos discontinuos en los períodos de no ocupación, así como los trabajadores que accedan a situación de desempleo cuando se encuentren en período formativo, y los trabajadores acogidos a regulación de empleo en sus períodos de suspensión de empleo por expediente autorizado.
- b) En la *Formación de Oferta* podrán participar los trabajadores ocupados y desempleados en la proporción que las administraciones competentes determinen, considerando las propuestas formuladas por el órgano de participación del Sistema Nacional de Empleo previsto en el artículo 33.3.
- c) En la *Formación en Alternancia* con el empleo podrán participar los trabajadores contratados para la formación y los trabajadores desempleados, en los términos que establezca la normativa específica reguladora de los contratos para la formación y de los programas públicos de empleo-formación, respectivamente.

La formación de los empleados públicos se desarrollará a través de los planes específicos que se promuevan conforme a lo establecido en los acuerdos de formación que se suscriban en el ámbito de las administraciones públicas. Este colectivo podrá participar en los planes de formación intersectoriales previstos en el artículo 24.1, con el límite que dicho precepto establece. A fin de garantizar el acceso a la formación de trabajadores con mayor dificultad de inserción o de mantenimiento en el mercado de trabajo, podrán tener prioridad para participar en las acciones formativas (denominados Colectivos Prioritarios), entre otros:

- Los desempleados pertenecientes a los siguientes colectivos: mujeres, jóvenes, personas con discapacidad, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, desempleados de larga duración, mayores de 45 años y personas con riesgo de exclusión social, de acuerdo con lo previsto en cada caso por las prioridades establecidas en la Política Nacional de Empleo, en los planes de

ejecución de la Estrategia Europea de Empleo y en los Programas Operativos del Fondo Social Europeo.

- Los trabajadores ocupados pertenecientes a los siguientes colectivos: trabajadores de pequeñas y medianas empresas, mujeres, afectados y víctimas del terrorismo y de la violencia de género, mayores de 45 años, trabajadores con baja cualificación y personas con discapacidad, de acuerdo con lo que establezcan, en su caso, los Programas Operativos del Fondo Social Europeo y las administraciones competentes en el marco de la planificación prevista en el artículo 21 y en sus respectivas programaciones.

Hacemos un breve inciso para aclarar lo que se entiende por *Acción Formativa*: es aquella formación dirigida a la adquisición de competencias y cualificaciones profesionales, pudiéndose estructurar en varios módulos formativos con objetivos, contenidos y duración propios. Puesto que la modalidad que a nosotros nos interesa, por la temática de nuestro trabajo, es en la formación *On-line* (o como ellos lo denominan según normativa: *Teleformación*), será en la que nos centraremos en la siguientes páginas:

"Se entenderá que una acción formativa se imparte bajo la modalidad de teleformación cuando el proceso de aprendizaje de las acciones formativas se desarrolle a través de tecnologías de la información y comunicación telemáticas, posibilitando la interactividad de alumnos, tutores y recursos situados en distinto lugar" (R.D. 395/2007. Art. 8, ap.1, 2007, p.15585).

2.4. TELEFORMACIÓN Y TELEDUCACIÓN

Una vez hemos discernido entre ambos conceptos, formación versus educación, así como analizado las virtudes y características de la teleformación, nos disponemos en este apartado a hacer el análisis de ambas variables combinadas, es decir formación y educación en modalidad virtual.

Hemos hablado de formación formal y no formal, como ámbitos distantes y separados, y sin embargo en este apartado y en otros anteriores, tratamos de equipararlos. Se utilizan términos diferentes para la formación dirigida a escolares que a trabajadores, sin embargo, se espera de ellos lo mismo y ellos valoran lo mismo cuando se trata de enfrentarse a formación *e-learning*, donde las únicas diferencias que se van a dar no van a ser sólo las relativas al ámbito o situación de estudio (laboral o escolar), sino también a si se trata de edad adulta

o la niñez. Máxime cuando todas estas circunstancias de aprendizaje se desarrollan en la modalidad teleformativa.

"Todo programa formativo ha de contener elementos de autoformación los cuales han de tener mayor peso a medida que aumenta la edad y madurez de los sujetos. Precisamente porque la autoformación requiere de una cierta madurez y práctica, se puede considerar como un objetivo general de la misma educación formal, en la línea de potenciar progresivamente la autonomía del educando, que pase de las fases de máxima dependencia a los de autonomía plena, gracias a la cual seguirá formándose de por vida sin depender directamente de los organismos escolares (...) Queda claro, pues, que la autoformación se vincula directamente con la formación permanente y con la superación del estricto sistema escolar, para abrirse a las posibilidades de todos los recursos que ofrece la sociedad y a la satisfacción de todos los intereses que pueda tener el sujeto respecto a su formación personal" (Sarramona, 1999, p.30).

Es en el campo de la educación no formal y en el mundo privado-empresarial, donde está tomando mayor fuerza la teleformación como consecuencia de la expansión y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje a través de Internet, siendo la tendencia actual y futura de formación, que se oferte a los trabajadores para su actualización o reciclaje. Vendrá precisamente por esta nueva vía de la educación a distancia (Torres, 2002).

No existe normativa alguna para el ámbito empresarial que obligue a que se utilice esta modalidad como un recurso formativo a implementar en la organización a la hora de ofrecer cursos a los trabajadores, es una opción, pero no una imposición, ni tan siquiera la utilización de las TIC. Pero no ocurre igual en el mundo educativo, en el que la normativa de referencia a nivel autonómico Andaluz, y valga como ejemplo, hace mención expresa al deber que tiene el profesor de manejar dichas tecnologías y el derecho del alumno a utilizarlas en el aula de manera habitual (Decreto 328/2010, 2010):

- *Será un derecho del alumno* el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa y al uso seguro de Internet en los centros docentes.
- *Será un deber del profesor* el conocimiento y la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta habitual de trabajo en el aula.

Pérez García (2010) declara que la promulgación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y, posteriormente, la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE),

y de los correspondientes diseños curriculares emanados de estas normas referidos a la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, ha supuesto una clara apuesta por la presencia de las tecnologías y medios de comunicación en los desarrollos curriculares, concebidas, tanto como herramientas de aprendizaje como objetos de estudio (prensa, radio, televisión, Internet, redes sociales, etc.). Sabemos que el alumno se encuentra hoy día sumergido en un tipo de aulas y metodología de aprendizaje donde lo audiovisual y las nuevas tecnologías están cobrando protagonismo.

"No podemos olvidarnos de esta cultura de lo audiovisual, que constituye la realidad cotidiana del alumno, pero aún más la realidad presente y futura de una sociedad en la que nos situamos (...) la introducción de estas herramientas en la escuela permite una mediación de los aprendizajes muy interesante" (Prot, 2004, p.116).

Las necesidades de los alumnos van cambiando y la adaptación a lo que en la sociedad está ocurriendo en cuanto a las tecnologías y la rapidez con que se desarrollan, se hace necesaria, con el fin de que el alumno no quede estancando ni atrasado con respecto a la realidad de la sociedad hoy día; pues, tal y como señala una vez más Prot (2004), en realidad las nuevas tecnologías como aprendizaje están integrándose obligatoriamente en la enseñanza, de no ser así jugarían un papel devastador. Años atrás, a pesar del estancamiento que durante años ha sufrido el mundo educativo en cuanto a espacio, ubicación, metodología, mobiliario... éste permaneció y sobrevivió porque no había una presión tecnológica como la que existe hoy día, ni una continua renovación y necesidad de reciclaje como la que actualmente acontece.

2.4.1. Fortalezas de la teleformación

La gran importancia de los adelantos tecnológicos protagonistas de la sociedad actual y su capacidad de información y de difusión, han sido el instrumento decisivo y primordial para homogeneizar y llevar a todos los centros educativos una educación similar y por lo tanto, parecidas oportunidades a todos los pupilos. Las tecnologías de la información permiten observar, conocer, experimentar... lugares, objetos, contenidos, personas y vivencias, que de no ser por ellas no resultarían accesibles a la mayoría de los alumnos. Una vez más se demuestra que los efectos beneficiosos, en general, de las nuevas tecnologías, aprovecharan a unos o a otros en función de la capacidad de autodefensa de los intereses de cada grupo social: capitalistas, trabajadores, consumidores, en el bien entendido de que la inmensa mayoría de la población pertenecemos simultáneamente a los últimos grupos... (Alcorcón y otros, 2004).

La teleformación es una de las modalidades formativas que cada vez se tiende más a utilizar en ambos estamentos que tratamos en este trabajo, como recurso flexible para acceder a nuevos aprendizajes y conocimientos. A tenor de lo que dicen Monforte y Martínez (2003), la primera clave para el avance de la teleformación es enfocar los modelos que se desarrollen hacia: la flexibilidad en la gestión de los tiempos para formarse, la flexibilidad en el acceso desde distintas ubicaciones y la flexibilidad para acceder al nivel de conocimientos del que cada uno parte. La tele-enseñanza se ha dirigido especialmente a (Ramos, V. et al., 2009):

- Trabajadores que, con escasez de tiempo disponible debido a su jornada laboral, desean contar con una cualificación más elevada o bien para conseguir habilidades o formación en campos ajenos a su labor cotidiana.
- Colectivos que, por una y otra razón, no accedieron a la enseñanza reglada y que requiere formación en alguna parcela para posteriormente acceder a un puesto de trabajo cualificado.
- Personas que, en su lugar de residencia, no cuentan con una oferta formativa adecuada a sus necesidades.

Por fin, tal y como hemos argumentado en párrafos anteriores, se empieza a reconocer de una forma más tangible y práctica, que no todos los alumnos son iguales y que por tanto no todos aprenden igual, ni tienen las mismas necesidades. Nuttin y otros (1979) dicen:

"¿Cuáles son, en general, los objetos o situaciones que tienen para el individuo valencias positivas o negativas? Podemos suponer que las valencias son muy diferentes según las especialidades y también que la experiencia vivida o el aprendizaje desempeñan un papel importante. En lo que respecta al hombre, los factores sociales caracteriales y culturales parecen intervenir en gran medida en el desarrollo de las valencias; lo que atrae a algunos no causa ninguna reacción en otros y puede, aún, provocar un rechazo" (p.23).

Además, cada necesidad individual es satisfecha de diferentes modos en función de la personalidad con la que se cuenta. Así lo aseveran también Palmero y otros (2002) cuando consideran que las personas difieren entre sí en el grado con el que necesitan satisfacer cada una de estas necesidades. Para Mendler (2000), las investigaciones sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y actividades didácticas innovadoras, nos demuestran que no existe una única categoría que incluya todo si se trata de la forma en la que los alumnos aprenden, consolidan y utilizan sus conocimientos, dejando explícito que las

características que se destacan en la formación *on-line*, resultan ventajosas para el alumnado ya que la ciencia misma confirma la diversidad de este colectivo. Toda esta concienciación, al menos aparente, por parte de las organizaciones y creadores de cursos, contrasta con la desmotivación, fracaso y pasividad que caracteriza a los estudiantes que hoy llenan las aulas. Los alumnos están obviando la idea de que los responsables de aprender los contenidos, de practicar con los distintos materiales y de asistir a clase son ellos mismos (Mendler, 2000). Esta responsabilidad asumida queda patente, entre otras cuestiones, a través de la teleformación, donde la flexibilidad e individualismo tienen un especial protagonismo.

"Los desarrollos de la enseñanza virtual y semipresencial ofrecen excelentes posibilidades para el desarrollo de la solidaridad educativa, permitiendo reincorporarse a la formación de forma continuada, a las personas que normalmente no pueden acceder a la misma por causas laborales, de privación de libertad, por vivir en lugares alejados de los centros de formación, etc." (Pérez García, 2010, p.28).

De hecho, una de las filosofías primordiales de la formación *on-line* es la de ofrecer al alumno los recursos que necesita, potenciada aún más cuando Mendler (2000) afirma que todos los alumnos son capaces de aprender cuando cuentan con las herramientas académicas y personales adecuadas para conseguirlo. No se trata sólo de una preocupación a nivel de instituciones educativas, sino también en otros niveles, siendo también el reto de los responsables políticos consistente en mantener la cohesión social a través de una regulación jurídico burocrática y al mismo tiempo, conseguir mayor eficacia en su funcionamiento y una calidad de servicio que se adapte a un ciudadano cada vez más sofisticado (Martínez-Tur et al., 2001).

Centrándonos en la propia persona del empresario, y entendiendo que su interés sea la prosperidad de su empresa, tanto a nivel humano como económico, destacamos los aspectos de los que se puede servir de la teleformación, es decir, señalamos las ventajas de la formación virtual en una empresa (Lepi, 2014):

1. *Escalable, eficiente y rápida*: Tiene la facilidad de crear y comunicar de manera rápida y eficiente nuevas políticas y capacitaciones de la empresa.
2. *Es consistente y tiene capacidad*: Tiene la habilidad de alcanzar grandes niveles de cobertura dentro del grupo objetivo (sean empleados o estudiantes) y asegura que el mensaje que se va a comunicar sea

consistente. Esto significa que todos los participantes van a obtener el mismo entrenamiento.

3. *Aprendizaje con alta retención*: El aprendizaje semi-presencial tiene mayor índice de retención del conocimiento ya que alberga un mayor número de estilos de enseñanza. Además, tiene la facilidad de actualizar el material del curso cuando sea necesario y de aprender a un ritmo ajustado a los empleados.
4. *Ahorra tiempo y dinero*: Reduce el tiempo en el que se está fuera del trabajo para poder realizar el curso, ahorra el dinero que se gasta en movilización y reduce los costos de tener un salón o aula para las clases.
5. *Las actividades de aprendizaje son medibles y genera retorno de inversión*: Al usar un sistema de administración de aprendizaje, se puede seguir y rastrear el progreso de los estudiantes. Con el análisis de éste dato se pueden implementar actividades que generen mayor impacto.
6. *Reduce los exámenes escritos*: Al hacer un entrenamiento vía *online* y evaluar el personal a través de cuestionarios *online*, se están generando alternativas diferentes para los exámenes tradicionales basados en papel.
7. *Flexibilidad para encontrar gente*: La educación virtual da la libertad a los empleados de aprender cuando y donde quieran y en su propio ambiente de estudio. Incluso se puede formar al personal en localizaciones remotas y que suelen tener problemas para poder acercarse físicamente a un punto de encuentro para formarse junto con otros estudiantes.

Algunos aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de implementar exitosamente la formación virtual en una empresa u organización son (Vargas, 2011):

- *Debe estar diseñada de acuerdo a los propósitos establecidos dentro de la organización*, teniendo en cuenta los objetivos corporativos para que logre ser un proyecto alineado a los propósitos que se tengan en la empresa.
- La formación *no sólo debe involucrar a los trabajadores*, también debe preocuparse por la formación de los cargos altos de la organización para lograr un mayor compromiso por parte de toda de los trabajadores y generar bases sólidas de conocimiento en el intercambio de experiencias que estos pueden aportar.

- *Debe ser pensada de acuerdo al público* (participantes) *a quien va dirigida*, siendo importante definir la cultura existente dentro de la organización para determinar qué tipo de contenidos y de qué manera deben empezar a tomar los diferentes cursos y talleres, con el fin de evitar que se vea alterada frente al cambio.
- *Definir concienzudamente los contenidos* que podrían funcionar en una formación virtual.
- *Definir el medio* por el cual se implementará la formación ya sea montando el propio campus o plataformas de terceros, y una vez se cuenta con la solución tecnológica, entrenar a los docentes y realizar la planificación educativa.
- Realizar una *comunicación interna* para fomentar la participación al curso.
- *Estimar el tiempo de duración* de la formación, no siendo tan largo como un curso presencial pero sí teniendo en cuenta cuán específico es el contenido o la propuesta educativa que se ofrece y la solución tecnológica que finalmente se ha seleccionado.

De vuelta al mundo educativo, una de las razones que mayor responsabilidad tiene en cuanto al fracaso escolar que señalábamos anteriormente, es la falta de motivación. "La llamada entre nosotros teoría del aprendizaje se ha basado casi exclusivamente en motivaciones deficitarias con objetivos generalmente exteriores al organismo, es decir, en el aprendizaje de cómo satisfacer con mayor eficacia una necesidad" (Maslow, 1998, p.66). La desmotivación acarrea múltiples problemas de enseñanza-aprendizaje así como de disciplina y sociabilidad. Si ellos están poco motivados no aceptarán de buen grado la disciplina (Mendler, 2000). Prot (2004) también explica que "los alumnos tienen cada vez más problemas para motivarse con una única disciplina; encuentran, en cambio, sentido a su aprendizaje en la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En mi opinión, es fácil satisfacer esa necesidad" (p.50). Pero a los sentimientos y satisfacción dedicaremos un capítulo en este trabajo.

Todo lo descrito hasta ahora, son ventajas formativas de las que disponemos actualmente y de las que debemos aprovecharnos y emocionarnos por contar con ellas. Así ha ocurrido a lo largo de la historia con otros inventos y posibilidades ofrecidas y que hoy día no entenderíamos vivir sin ellas. No obstante, Torres (2002) exhorta que la fascinación del ordenador, como argumento de la facilitación de aprender a través de un medio que divierte, atrae y motiva, tampoco es nuevo. Ya en la enseñanza presencial existían determinados recursos, mapas, dibujos, instrumental de laboratorio,

diapositivas... Marcelo (2001b) pronostica que el manejo de la información y el conocimiento serán el baremo y medidas fiables del desarrollo de una ciudad. Las sociedades post-industriales se encaminan hacia un escenario en el que la información y el conocimiento son indicadores de primera índole para asegurar el desarrollo de los pueblos y los ciudadanos. Y a ello están contribuyendo claramente las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En el informe de la Comisión creada por la UNESCO, y liderada por Jaques Delors en el año 1996 titulado "La educación encierra un tesoro", se afirma con claridad lo siguiente, según atestiguan Marcelo y Lavié (2000):

"La Comisión desea poner claramente de relieve que esas nuevas tecnologías están generando ante nuestros ojos una verdadera revolución que afecta tanto a las actividades relacionadas con la producción y el trabajo como a las actividades ligadas a la educación y a la formación...Así pues, las sociedades actuales son de uno u otro modo sociedades de información en las que el desarrollo de las tecnologías puede crear un entorno cultural y educativo capaz de diversificar las fuentes del conocimiento y del saber" (p.1).

El esfuerzo no acaba aquí, ni nunca acabará si nos basamos en la lógica planteada a lo largo de este análisis documentado, donde se menciona repetidamente que hablamos de un trabajo constante y persistente. No queremos dejar de hacer especial hincapié, en la flexibilidad como esencia de la teleformación. La palabra flexibilidad implica un desahogo para el ritmo que la sociedad tiene marcado y hoy día es un compromiso social. Así lo resalta Marcelo (2001a) apuntando que parece que la palabra *flexibilidad* resume la nueva manera de entender el contrato social: Flexibilidad de tiempos, de espacios, de conocimientos, de tareas, de relaciones, de trabajo, etc.

A lo largo de este capítulo, hemos dejado patente que en la sociedad actual resulta imposible esquivar o intentar no verse afectado por las TIC, en cualquier ámbito, especialmente en el educativo-formativo. Almenzar (2002), a este respecto, plantea que el mundo de la educación no puede ignorar la realidad tecnológica de hoy, ni como objeto de estudio ni, mucho menos, como instrumento del que valerse para formar a los ciudadanos que ya se organizan en esta sociedad a través de entornos virtuales. En numerosas ocasiones existen restricciones al desempeño de clases presenciales debido a diversos factores tales como la incapacidad para poder compatibilizar el horario de clase con el del trabajo, impedimentos de desplazamiento, o inclusive limitaciones provenientes del presupuesto de los centros docentes, que acotar a restringir el número de alumnos de las clases presenciales por debajo de la demanda real. E insistimos que es en este contexto donde surge el modelo de tele-enseñanza (Ramos, V. et

al., 2009). Esta importancia formativa, acrecentada en el ambiente laboral y en el desempeño de funciones profesionales, adquiere más protagonismo cuando queda envuelto también en la tan anhelada *conciliación de la vida laboral y familiar*. Lorenzo (2004) explica que:

"Es de muy reciente aparición en escena en los ordenamientos jurídicos tanto español como comunitario, y como elemento novedoso en el más amplio campo de la Igualdad de Género, pero hay que esperar al año 1999 para que en nuestro país exista legislación que de alguna manera venga a establecer el régimen jurídico general de la conciliación (...) (pp. 75-76).

Se abrirá la puerta a un cambio social creo necesario para lograr, si en verdad se quiere así, una equiparación real y efectiva en derechos en el ámbito social, laboral y político entre hombres y mujeres" (p.93).

Cánovas, Aragón y Rocha (2005) reforzaban la importancia de este fenómeno al exponer que los cambios sociodemográficos, económicos y culturales que caracterizan a las sociedades desarrolladas, así como la creciente incorporación de la mujer al trabajo remunerado, han situado la cuestión de la conciliación de la vida familiar y laboral en un primer plano de las agendas políticas de los respectivos gobiernos. La teleformación permite cumplir con algunos de los requisitos necesarios para alcanzar dicha conciliación, por la flexibilidad que ofrece, pero también por el abaratamiento que supone acceder a este tipo de formación, tanto para el que la ofrece como para el que la recibe. Para favorecer la flexibilidad organizativa de las acciones de enseñanza-aprendizaje virtual, se han creado potentes plataformas tecnológicas capaces de gestionar los procesos administrativos, las unidades didácticas, los momentos de comunicación síncrona y asíncrona, la teletutoría, el trabajo colaborativo en red y la evaluación (Ortega, 2004). Qué duda cabe que el factor *tiempo*, es de vital importancia en la empresa como referente económico, por lo que cobra importancia a la hora de optar o no por la educación a distancia. Aprovechamos para resaltar también un estudio de la satisfacción realizado a trabajadores que se forman bajo el sistema *e-learning* (Meltem y Birgul, 2010) en el que se advierte que:

"En la última década, las organizaciones suelen utilizar la tecnología para ofrecer programas de capacitación para sus empleados debido a sus efectos beneficiosos como la reducción de costes en los gastos de viaje y el tiempo de formación, la flexibilidad en el ritmo y la impartición de la formación, la variedad de contenidos disponibles, la entrega del curso estandarizado y consistente, el uso permanente de materiales dentro de la empresa, aumentar la productividad de los trabajadores, aumento en el número de personas capacitadas,

estancias, competitividad, etc. Por otro lado, la medición de la efectividad del *e-learning* en los programas de formación empresarial es importante pero un tema complicado, ya que necesita tener en cuenta tanto la satisfacción de los empleados como de las organizaciones" (Meltem y Birgul, 2010, p.5561).

Sobre éste último aspecto mencionado de la medición, nos dedicaremos en capítulos posteriores. Por otro lado, y debido al aceleramiento que vivimos en cuanto a las tecnologías que avanzan a pasos agigantados, la necesidad de formarse continuamente topa con el apresuramiento cotidiano empujado por nuestras vidas estresantes y comprometidas social y familiarmente, adquiriendo más sentido la flexibilidad que proporciona educarse a distancia, donde el horario lo estableces tú según tus intereses, lo que permite mayor accesibilidad al trabajador para instruirse y comodidad. Es un eslabón más de la cadena que lleva a la tan preciada *calidad de vida* que el trabajador entiende según Durán (2010) como la combinación de necesidades y percepciones acerca de su empresa y las condiciones de ambiente cotidiano y de trabajo, entre ellas: la percepción favorable de apoyo y promoción de su satisfacción por medio de los sistemas de recompensas, seguridad laboral y oportunidades de crecimiento, el sentirse respaldado y cuidado por la organización contando con las condiciones óptimas que faciliten la relación de las labores, satisfacer sus deseos y expectativas personales, además de mantener buenas relaciones personales. "La calidad de vida es la sensación subjetiva de bienestar del individuo" (Chaturvedi, 1991, p. 92). El interés por el estudio de la calidad de vida aumentó considerablemente en los últimos años del siglo XX, pues se consideró que después de haber satisfecho las necesidades básicas de la población, al menos del mundo desarrollado o primer mundo, y al menos entre segmentos considerables de la población en dichos países, era ya la hora de trabajar por mejorar la calidad de la vida (Ardila, 2003). De la calidad nosotros nos ocuparemos más específicamente en el capítulo 3 de este trabajo.

Los adelantos tecnológicos que se suceden y que no podemos ignorar si queremos sobrevivir en la sociedad competitiva en la que estamos inmersos, y a la vez, los horarios a los que estamos sometidos, ligado a las obligaciones familiares y al tiempo de descanso y ocio que se reclama, hace que en muchos casos sea imposible acceder a la formación. Por ello, y bajo nuestro punto de vista, reiteramos que la flexibilidad de la educación a distancia aproxima al trabajador a la instrucción a la vez que a la comodidad, necesaria para el trabajador fatigado tras la jornada laboral. La adaptación a las necesidades del alumno en cuanto a horarios, modo evaluativo, modo de acceso al curso o modo

de aprovechamiento, son otras de las características que consideramos claves para conseguir la codiciada satisfacción del alumno-trabajador. Y este reconocimiento queda patente, entre otras razones, a través de la teleformación *on-line*, donde la flexibilidad e individualismo tienen un especial protagonismo. Iriondo y Gallego (2013) plantean que:

"Las tecnologías de comunicación digital refuerzan la expectativa de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea configurado para las preferencias personales de cada alumno, en lugar de tener soluciones generales para todos ellos... Contemplar el estudio de los estilos de aprendizaje de los alumnos puede ser un elemento determinante en el proceso de adaptación y mejora de la enseñanza a distancia." (pp. 121-122)

Sáenz (1994) criticaba esta obsesión por la adaptación cuando decía que aquellos intentos de adaptar los contenidos de enseñanza a las capacidades y ritmo del alumno, han dado paso en la actualidad a contemplar tal adaptación como una exigencia. Sostenemos que, educar con flexibilidad formará a personas que abanderan igualmente esta singularidad, llevando a lo que Marcelo y otros (2002) nos presentan como *La flexibilidad cognitiva*:

"La vida, a veces, es como un caleidoscopio que cambia dependiendo de la orientación que demos al que lo contiene. Y este elemento es el que destaca la teoría de la flexibilidad cognitiva, la idea de flexibilidad, pues, se relaciona con la necesidad de formar personas para que puedan dar respuesta a situaciones que habitualmente no exigen una única salida" (p.47).

Los mismos autores completan más adelante diciendo que entender el aprendizaje a través de Internet, debería ser entre otras cosas, flexible, pues se debe dar opción a los alumnos de aprender en el momento que estimen oportuno. Además, la flexibilidad promueve una visión de los contenidos a aprender más abierta y diversa. En cuanto a la teoría de la "flexibilidad cognitiva", señalamos algunas de las implicaciones importantes que se derivan para la teleformación según sus autores Marcelo y otros (2002):

- Los contenidos deben presentarse desde múltiples perspectivas, evitando la simplificación y fomentado el uso de diversas fuentes de información disponibles (incluyendo, por ejemplo, vínculos con *webs* relacionadas en Internet).
- La instrucción debe basarse en el uso de casos prácticos que proporcionen experiencias de aprendizaje ricas, diversas y contextualizadas.

Otro término nuevo que introducimos, referido al aspecto que tratamos sobre la flexibilidad, es el de *empleados de actuación cambiante* que nos lo presenta Randell, Packard y Staler (1989):

"Con la necesidad de ser más flexible y adaptarse más a las cambiantes condiciones económicas y tecnológicas, resulta importantísimo identificar los puntos fuertes y las inclinaciones escondidas (a veces unos y otras) de la gente capaz y dispuesta a seguir los cambios" (p.136).

Abogan así por el rastreo y búsqueda en la organización de este tipo de trabajadores. Sin embargo, y en contraste con la escasez que estos autores denotan en lo que postulan, Randell y otros (1989) consideraban que los miembros del personal suelen ser tremendamente elásticos, adaptables y complacientes. El hecho de que sepan que otras personas son conscientes de sus expectativas y necesidades puede, a veces, hacer que se sientan mucho mejor en el caso que éstas últimas no sean satisfechas. Carlos Marcelo nos brinda un resumen de todo lo expuesto en su trabajo del año 2000 con José Manuel Lavié, diciendo que:

"Están forzando a las instituciones formativas a pensar nuevas formas de organización de los productos formativos. (...) Debe ser flexible, abierta, adaptada a las posibilidades de espacios y de tiempos de los usuarios, progresiva en los contenidos, actualizada en los medios y didácticamente respetuosa con las características y condiciones del aprendizaje de los adultos" (Marcelo y Lavié, 2000, p.2).

Y para finalizar, creemos con Buzón (2005) que es necesario abandonar el modelo clásico de enseñanza excesivamente rígido que hasta ahora se irá desarrollando en muchos aspectos y lugares, y adaptarnos a las nuevas necesidades y demandas formativas que implican el desarrollo de modelos formativos más flexibles e innovadores.

2.4.2. Debilidades de la teleformación

Hasta ahora se han descrito las ventajas y fortalezas de la educación virtual, pero es igualmente importante examinar sus inconvenientes, pues no siempre es la solución a todas las necesidades de aprendizaje. De hecho, para que resulte efectiva es necesario que sea el remedio adecuado. Aparejados a las ventajas, aparecen los siguientes nuevos problemas (Ortega y Chacón, 2006):

- La fragmentación de la información, el saber y la cultura.
- La nueva construcción de la realidad y nuevas formas de acercamiento a ellas.

- Modificación de relaciones, interacciones, formas de pensamiento, organización y hábito de trabajo.

En definitiva, todos aquellos derivados de una cultura informática y de la escasa alfabetización de nuevos colectivos. Aseguraba el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2004, que una de las mayores novedades de nuestro tiempo consiste en la gran influencia que ejercen la televisión, los medios de comunicación o la información a la que se accede a través de Internet, que son también instancias educativas que se escapan al control de las familias y de la escuela. No somos capaces de manejar toda la información que sí que somos capaces de alcanzar. Pero la sociedad ya exige unos mínimos.

El protagonismo adquirido por las TIC ha supuesto, que no saber manejarte en estos ámbitos, hoy por hoy haya adoptado un nombre, y se considera un hándicap para proseguir normalmente por la sociedad del conocimiento, avanzando intelectual y profesionalmente, hablamos de la *Alfabetización digital*. La *Royal Society of Arts*, en su programa de alfabetización informática, la define como: "La acreditación de aquellas destrezas prácticas en tecnologías de la información necesarias para el trabajo, y sin duda, para la vida diaria" (Silvera, 2005, p.2). La causa de esta situación o incluso la consecuencia, pudiera ser la entendida *ordenadorfobia* que ya nos definían Requena y otros (1983), en la que se resalta sistemáticamente todo lo relacionado con el ordenador por considerarlo poco *noble* comparado con la actividad clásicamente realizada. En la mayor parte de los casos comentaban que provenía de una falta de información, o información *deformada*, como la señalada, en la que el aspecto de herramienta no se contempla, y la posición disminuida del hombre frente a la máquina le hace sentirse impotente para dominarla. La *tecnofobia* sería una versión actualizada de *ordenadorfobia*. Fuentes (2003) estudió las *actitudes tecnofóbicas* en su tesis doctoral como indicativos de la existencia de grandes bolsas de docentes afectadas por actitudes *tecnofóbicas* que bloquean este necesario cambio de mentalidad.

Una vez repasados algunos de los perjuicios de la modalidad, queremos terminar haciendo de nuevo especial hincapié en las bondades que la teleformación ofrece al alumnado, sea cuál sea su ámbito de influencia, educativa o laboral, presentándola como una opción del proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

"El futuro del desarrollo social y económico estará altamente determinado por la posibilidad generalizada de que los ciudadanos y las fuerzas económicas y sociales puedan usar el potencial de las

nuevas tecnologías, de la incorporación eficiente de estas en la economía y del hecho de construir una sociedad basada en la ciencia" (Ortega, 2000, p.6).

Concluyendo, por su flexibilidad en los factores tiempo y lugar y sus posibilidades con los diferentes modelos de aprendizaje individual, es la educación a distancia y en consecuencia la teleformación, la modalidad formativa que suele ser más compatible si se compara con los cursos impartidos en aulas físicas que, por el contrario, tienen unas necesidades y horarios propios de la organización y con finalidades que van más allá de la mera distribución de educación y formación. Muchos de los telealumnos con mayor éxito, han desarrollado de ella diferentes modelos que han pasado a formar parte de sus objetivos profesionales y estrategias de formación.

Capítulo 3.

EL MARCO DE LA CALIDAD

Siendo una de las variables que fundamentan nuestro trabajo, estudiamos en profundidad el concepto de calidad desde los dos ámbitos que marca nuestra investigación, educativo y empresarial, permitiéndonos hacer en última instancia, una comparativa entre ambos escenarios así como un acercamiento en la búsqueda de la calidad total.

3.1. HACIA LA CALIDAD

La búsqueda de la calidad se ha convertido en una intención común en centros de trabajo tanto empresariales como educativos, así como en otros muchos sectores como puede ser el doméstico. Se trata de un aspecto básico para todos aquellos que quieran entrar en el vertiginoso, pero necesario, mundo de la competitividad y la supervivencia organizativa. Martín Bris (2001) sentencia que es cosa de todos, de toda la sociedad. La calidad está en estrecha conexión con los objetivos educativos y estos dependen de los objetivos generales que asume una determinada sociedad. Pero diferenciando entre la calidad entendida en el ámbito doméstico del resto, Ardila (2003) aclara que la calidad de vida no puede considerarse con iguales términos de comparación en el mundo industrializado, en el mundo en desarrollo o mundo mayoritario. No se trata de una meta a alcanzar ideada coetáneamente, sino que ha estado en boga de un modo cada vez más ambicionado, y siempre ha existido aunque hasta hace poco no se le había designado un título. Cadrecha (2000) explica que:

"Si hay algún asunto que, desde el principio de los tiempos hasta nuestro querido milenio entrante, la especie humana se ha autoerigido y ambicionado, uno es sin ninguna duda la irrefrenable tendencia a evolucionar y hacer las cosas cada vez mejor, lo que en definitiva condujo a tener un gran aprecio por lo que habitualmente llamamos *trabajo bien hecho*. Desde las primeras grandes civilizaciones como la egipcia, la asiria y la griega, ya se observa la destacada relación que existía entre la artesanía y el arte, y entre *el trabajo bien hecho* y otra cosa que alguien un buen día lo definió con la palabra *Calidad*" (p.18).

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia (2004), y ya en el año 2004, se pronunciaban con respecto a esta clara intención de mejora constante en el libro que editaban para promover el debate educativo, pudiendo leer en sus párrafos que la mejora de la calidad ha sido uno de los objetivos fundamentales de las leyes educativas de las dos últimas décadas. Jaramillo (2004) haciendo referencia a la calidad en educación, reclama el reconocimiento a que la tarea consiste en algo más que mejorar la calidad de la educación para la competitividad. Reiteramos que no se trata sólo de una preocupación a nivel de instituciones educativas, sino también en otros niveles sociales, tal y como aseveran Martínez-Tur y otros (2001), siendo el reto de los responsables políticos el de mantener la cohesión social a través de una regulación jurídico burocrática y al mismo tiempo, conseguir mayor eficacia en su funcionamiento y una calidad de servicio que se adapte a un ciudadano cada vez más sofisticado.

Independientemente de la institución que incumba, debemos saber que la calidad implementada dará un valor añadido a la misma, pues precisamente ese valor que se le asigne a la calidad y la consideración o la importancia que se le tenga, incidirá de alguna manera en el lugar en que se coloque en términos de calidad (Jaramillo, 2004). España ya está sumida también en esta *tendencia* integrándola en muchas áreas, pero es la empresarial y la educativa las que a nosotros ahora nos interesan y por tanto en las que nos centraremos. En primer lugar presentaremos diferentes definiciones del concepto *calidad*, de mano de distintos autores:

- Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor (Diccionario electrónico de la Real Academia Española³).
- Es todo lo que satisface plenamente los requerimientos del destinatario (el cliente) (Cadrecha, 2000, p.20).
- Es “el grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos” o “la aptitud para satisfacer necesidades expresadas e implícitas” (Froman, 2003, p.30).
- La calidad empresarial es hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo demandado por ello, y su finalidad se evalúa en términos de satisfacer al cliente y al artesano por el trabajo realizado y resultante de un producto único (Rodríguez Arocho, 2010, pp. 11-12).
- (...) Se asume por calidad cuando un producto, o servicio, cumple con las funciones o desempeño para el cual fue diseñado o creado (Colmenares y Saavedra, 2007, p.1).

A pesar de nuestro intento por acotar el término, debemos de señalar lo que Albornoz (2005) previene sobre la falta de entendimiento de la calidad, como un concepto polisémico y complejo que ha llevado a que se le defina estrechamente y se le evalúe sin considerar que, su producción como cualidad, es dinámica y multidimensional. Esta misma desavenencia en el término es corroborada por Colmenares y Saavedra (2007), quienes dicen que el carácter multidimensional de la calidad hace que sea definida en un sentido amplio, generando algunas polémicas. Si nos enfocamos a alumnos así como a trabajadores, hemos de tener presente y apostar por esta propensión, máxime al

³ <http://lema.rae.es/drae/?val=calidad>

tratarse de personas con la capacidad de hacer siempre un trabajo mejor hecho si las condiciones son las propicias:

"(...) El hombre y la mujer, a diferencia de los demás recursos asequibles a una organización, éste es el único que, si se le deja, crece en capacidad de ser útil. Las máquinas se oxidan o se desgastan, el dinero pierde valor, los mercados se saturan, pero la gente sigue aprendiendo, se hace más juiciosa y aún más estable" (Randell et al., 1989, p.26).

Y como resalta Jaramillo (2004, p.98) "hay que querer la calidad para lograrla".

3.2. LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO

La calidad de la enseñanza es entendida por Martín Bris (2001) como la aplicación de unas normas, la medición de unos criterios de rendimiento y la búsqueda de la efectividad. En el año 1986, Magendzo hablaba ya de una educación de calidad como aquella que es capaz, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas las formas de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle significado a su cotidianidad (Jaramillo, 2004). Y es que, como afirman Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014), Los miles de estudios desarrollados en todos países del mundo en este tiempo nos han ido legando algunas lecciones aprendidas sin las cuales seguramente tendríamos sistemas educativos no solo de peor calidad, sino también más inequitativos.

Las cuatro dimensiones básicas implicadas en la calidad educativa son para la *EFA Global Monitoring Report* (Rodríguez Arocho, 2010): las características de los aprendices (entre las que se mencionan condiciones de salud y motivación), los procesos educativos (entre los que se mencionan la formación y competencia de los educadores y la didáctica), los contenidos (en referencia al currículo) y los sistemas mismos (en referencia a la asignación equitativa de recursos y a las prácticas de administración de éstos). Y añade que, la forma en que estas dimensiones interactúan con dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales más amplias, también debe formar parte de la ecuación mediante la que se pondera la calidad educativa.

La educación en España ha conocido en las últimas décadas una enorme evolución y proceso de modernización, afrontando así los retos y desafíos de la sociedad hacia la que avanzamos. Como muestra de ese interés por alcanzar la deseable calidad, en nuestro país se han ido desarrollando las leyes relativas a la

calidad en lo que se refiere al ámbito educativo, con una clara tendencia y bebiendo de las aguas de la Calidad en la empresa. "Las leyes educativas promulgadas tras la restauración democrática (La LOECE primero, la LODE, la LOGSE y la LOPEG (...) LOCE, han tratado de adaptar el sistema educativo a la evolución social y a las nuevas necesidades planteadas" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004, p.9). La LOCE, normativa decretada en el año 2002, abanderaba este precepto al quedar incluso incorporado el término *calidad* en su propia denominación: "Ley Orgánica de Calidad Educativa" (LOCE 10/2002). Y fuimos avanzando hacia la actual Ley Educativa Orgánica vigente en España desde el año 2006, que expone ya en su preámbulo al respecto de la Calidad que:

"Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción" (L.O.E., 2006, p.17158).

Lo mismo ocurre con la inminente Ley educativa LOMCE, de aplicabilidad a partir del curso 2014/2015, que de nuevo abandera la idea de la calidad incluyéndola en el título: *Ley Orgánica de Mejora de Calidad Educativa*. No obstante y compartiendo la acusación que Jaramillo (2004) impela, por lo regular, la educación no ha sido tocada en sus problemas esenciales. Mientras ha habido tiempo para pensar en la calidad, se han dejado de lado problemas concretos de la educación. En este sentido podría afirmarse que se ha antepuesto la calidad a la educación. Como dato a aportar, comprobamos que la palabra *Calidad* se repite hasta 50 veces en la normativa a la que nos estamos refiriendo. Martín Bris (2001, p.11) presenta el concepto de calidad de un modo muy ilustrativo cuando lo compara con un paraguas que cobija infinidad de cuestiones:

- La educación como servicio público.
- La **equidad e igualdad** de oportunidades.
- La **formación** del profesorado.
- La evaluación de centros educativos y la evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje, en la que se incluye la evaluación de alumnos.
- La descentralización y **autonomía** de las instituciones educativas.
- El diseño y desarrollo curricular, pasando desde la selección de los contenidos a las tareas concretas de aprendizaje.

- La **participación de la comunidad** escolar en las cuestiones educativas y de gestión.

Entre estas cuestiones que se numeran, se especifican cuatro aspectos en los que nosotros nos apoyaremos para profundizar más en los trazos de calidad que más nos interesan y que hemos diferenciado en negrita. La primera de estas cuestiones es referente a la igualdad de oportunidades que, a través de las leyes que nos amparan, son defendidas en nuestro sistema español. Y así en la Ley Orgánica 2/2006 de educación, (2006, p. 17159), leemos:

"En los comienzos del siglo XXI, la sociedad española tiene la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. Como se ha subrayado muchas veces, hoy en día se considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables.

Algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos."

Amén de lo que defiende Rodríguez Arocho (2010) de que los humanos nos desarrollamos de modos distintos porque aprendemos de forma distinta en contextos diferentes, y es que es a todos ellos a quien debemos dirigirnos, sin importar esas disparidades. La formación del profesorado resulta de interés para nuestro trabajo y por eso lo hemos seleccionado como uno de los matices a desarrollar más minuciosamente en este apartado. Ya desde 1960, y por parte de la UNESCO durante una conferencia en Buenos Aires, se remite la calidad a la formación del personal docente, los contenidos y métodos de enseñanza, la utilización de tecnologías modernas y la investigación educativa (Jaramillo, 2004). Y hoy en día se continúa con esta predominación, pues no nos olvidamos de la importancia y protagonismo que adquiere dicha formación del profesorado en la L.O.E., que en su preámbulo reseña:

"Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea. Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Y todo ello resulta

imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan" (Ley Orgánica, 2006, p.17161).

Al respecto, nos resulta muy acertada la aseveración que Murillo y Román (2012) realizan en cuanto a que lo que aprenden, saben y pueden llegar a ser y hacer los estudiantes dependerá en gran medida de lo que saben, piensan y hacen sus docentes, por lo que formación permanente del profesorado adquiere especial protagonismo. Sobre la formación permanente hay además un artículo específico, el 102, para su exclusivo desarrollo. Álvarez (2002), desde esta perspectiva, considera la implicación del docente en los procesos de mejora fundamental para que el modelo de calidad sea viable y eficaz. Este principio va a constituir todo el entramado conceptual, estratégico y procesual del proyecto de Calidad Integrado. Por último, especificar que en el Capítulo I de la L.O.E., punto 2, de los principios y fines de la educación, leemos:

"Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación" (L.O.E., 2006, p.17165).

Continuamos con la siguiente de las cuestiones: La *autonomía* entendida como principio de calidad. Por ello, Marcelo (2001) defiende que aprender a cooperar debe ser también una habilidad a adquirir en la escuela puesto que las modernas empresas están organizándose en círculos de calidad que introducen la planificación entre trabajadores, destacando su autonomía. En la L.O.E. divulgan al respecto que:

"La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento" (L.O.E., 2006, p.17161).

Ya en la introducción, postulábamos que la Calidad es un aspecto que nos ocupa y debe preocuparnos a todos, no quedando fuera tampoco los agentes educativos que la integran, y así subrayamos la última de las cuestiones propuestas a desarrollar, que hace alusión a la participación de toda la comunidad. La Calidad es de la incumbencia de toda la sociedad. Así lo recoge,

de nuevo, la propia normativa vigente en materia educativa en el Estado Español: *Ley Orgánica Educativa*, que en su preámbulo leemos:

"El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizajes ricos, motivadores y exigentes. Las administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. La sociedad, en suma, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida. Solamente el compromiso y el esfuerzo compartido permitirán la consecución de objetivos tan ambicioso (...) En un lugar destacado aparece formulado el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades" (L.O.E., 2006, pp. 17160 -17161).

Y páginas más adelante revalida:

"La Ley concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos y, por ello, las administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, tal como establece el título V. Se presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento" (L.O.E., 2006, p.17164).

No queremos acabar este apartado referido a la calidad en la educación, habiendo aludido tan sólo al territorio Español y sin haber hecho mención a la influencia ejercida por Europa en el desarrollo que hemos protagonizado en las últimas décadas. Es precisamente el Ministerio de Educación y Ciencia (2004) quien nos explica que, desde finales de los años 80, se ha manifestado ya la preocupación creciente por la calidad de la educación, tanto en los países más desarrollados como entre aquellos que aspiran a serlo. Cadrecha (2000) aseguraba cuatro años antes, que en los países desarrollados casi nadie cuestionaba la relevancia que el movimiento Calidad había ido adquiriendo con el paso del tiempo sobre la existencia cotidiana de las personas, sean los consumidores o clientes destinados a ella o sean los propios trabajadores

creadores de la misma. Así, en 1990 había surgido en Europa, en el marco de la Gestión de Calidad Total y como respuesta a este modelo denominado T.Q.M., la *European Foundation for Quality Management* (E.F.Q.M.)⁴, que diseñó el modelo de excelencia para ser aplicado en diversos contextos, y como no, uno de ellos y desde mediados de la década de los 90, en el ámbito educativo español, que dio lugar a los posteriores *Planes de mejora de la Calidad en los Centros Educativos*.

Compartimos junto a Colmenares y Saavedra (2007) que la forma de obtener las evaluaciones del consumidor sobre el grado de excelencia del servicio preocupa tanto a académicos como a director. El mundo universitario no se quedó atrás en este enfoque, siendo una de las ideas plasmadas en la propia Declaración de Bolonia precisamente la calidad, como uno de sus principios motores y la promoción de la cooperación europea como modo de asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comprables (Michavila y Zamorano, 2008). Martín Bris (2001) aboga por el respeto y la diferenciación entre países en el área de calidad, de acuerdo con las características que impregnan a cada uno de ellos, pues a pesar de la globalización y de la universalización del lema de calidad, cada país de acuerdo a su historia, a su cultura, a su tradición y su trayectoria educativa, responde de modo diferente al reto de la calidad educativa lanzados desde organismos internacionales. La diferencia esencial podemos decir que radica en la definición de criterios, estándares e indicadores (Michavila y Zamorano, 2008). Y en España, es objetivo elocuente alcanzar los niveles estipulados por todos los estados miembros:

"En algunos casos, la situación educativa española se encuentra cercana a la fijada como objetivo para el final de esta década. En otros, sin embargo, la distancia es notable. La participación activa de España en la Unión Europea obliga a la mejora de los niveles educativos, hasta lograr situarlos en una posición acorde con su posición en Europa, lo que exige un compromiso y un esfuerzo decidido, que también esta Ley asume" (L.O.E., 2006, p.17160).

A sabiendas que cualquier tipo de experiencia no produce aprendizaje y desarrollo, si que la experiencia puede ayudar al aprendizaje, pero también ser un obstáculo como nos prevenía Ishikawa (1994) cuando llamaba la atención hacia el efecto negativo que algunas experiencias podrían tener para futuros aprendizajes. Dewey decía que lo importante es la calidad de la experiencia que se tenga. Para que las experiencias prácticas posean calidad, deberían asumir al

⁴ <http://www.efqm.org/>

menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión (Marcelo, 2010). Lo que sí que debemos tener presente según Ishikawa (1994) es que el control de calidad empieza y termina con la educación.

Concluimos aportando lo que Egido (2005) alecciona:

"Al hablar de calidad nos encontramos ante un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Como consecuencia, no puede decirse que en estos momentos exista un cuerpo de conocimientos unívoco y suficientemente consolidado sobre calidad educativa y sus procedimientos de evaluación" (p.18).

3.2.1. La calidad en la enseñanza tradicional

Sabemos, por lo expuesto en los capítulos anteriores y haciendo un rápido recorrido por todos ellos, que en la década de entre los 70 y 80 es cuando se empieza a reconocer la validez de una enseñanza personalizada. Hasta pasada una década más tarde, no se habla de satisfacción en el cliente, entendiendo al alumno como tal y orientando la calidad del mundo empresarial al mundo escolar como susceptible de ser aplicada con la misma filosofía. Además, en el estudio de calidad que hemos realizado en el apartado anterior sobre la Ley Orgánica vigente en materia educativa, comprobamos con Marcelo (2011) que, para la mayoría de las instituciones de calidad, se tiende principalmente a cómo obtener los resultados en el aprendizaje de los alumnos. Así, de entre los principios y fines de la educación, en su artículo 1, apartado "m", se apunta la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. Pero, coincidiendo con Martín Bris (2001), quizá lo prioritario no sea tanto el definir qué es importante para la calidad como es delimitar el modo de actuar para conseguir los resultados esperados; en definitiva *la gestión de la calidad*.

Blázquez y Alonso (2006) consideran que la interactividad es considerada como un elemento altamente predictivo de la calidad de los procesos de enseñanza, sean éstos reales o virtuales. Aunque nosotros hemos diferenciado, para hacer especial hincapié en los segundos que son los que más relacionados están con nuestro campo de estudio, que tras haber focalizado en el capítulo anterior de este trabajo en la prestación de un servicio como pudiera ser la *gestión de la calidad* en la educación, continuaremos también ahondando para seguir enmarcando la importancia del método de investigación de dicho estudio. Para Setó (2003), la literatura de marketing de servicio, la calidad y la satisfacción, ha sido siempre el pilar básico para determinar la lealtad del cliente.

La implantación de una estrategia de gestión de la calidad en el sector servicio, se hace difícil dado los problemas que plantean la definición y medida de la calidad en este sector. Álvarez (2002), en las actas de las VI Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas, nos presentaba la evolución del concepto de calidad referido al ámbito de la educación tradicional. Es la siguiente:

"Hasta los años cincuenta o sesenta del siglo XX dependiendo de la evolución económica y política de las distintas regiones de Europa, la educación se extendía apenas hasta los once años, en el mejor de los casos. Solamente una minoría privilegiada podía acceder a los estudios de bachillerato superior y la universidad. A lo largo de los años sesenta y setenta y coincidiendo con la salida de la gran depresión posbélica de la segunda guerra mundial, comienza a generalizarse la enseñanza obligatoria hasta los catorce, quince o dieciséis años, surgiendo así el bachillerato obligatorio llamado *Comprehensive School* en Inglaterra, *Collage* en Francia, *Folkeskole* en Dinamarca, *Grundskola* en Suecia, etc.

A lo largo de la década de los setenta y ochenta, dependiendo de las distintas regiones europeas, el concepto de calidad hace referencia al número de alumnos por aula y profesor. Es fácil recordar la reivindicación de los sindicatos docentes traducida en promesas de una mejor enseñanza cuando el Estado redujera la ratio de 45-40-38 alumnos/profesor a la cifra soñada de los 28 recomendados por la UNESCO. El concepto de calidad se traducía a más profesores. Calidad era, entonces, una enseñanza personalizada que permitiese llegar razonablemente a cada alumno.

En la década de los ochenta y noventa, una vez reducida la ratio profesor/alumno, la calidad se convertía en recursos de todo tipo: materiales, funcionales, económicos, tecnológicos que facilitasen la labor del profesor y por consiguiente un mayor aprovechamiento del alumno. Esta época supuso un verdadero esfuerzo de las administraciones públicas por dotar así centros de los mismos o parecidos recursos con que contaban los centros privados.

En estos momentos, aprovechando la bajada de la curva de natalidad, las administraciones públicas se esfuerzan por responder a la demanda de puestos escolares gratuitos y semi-gratuitos de la edad comprendida entre 0 y 6 años. Sólo los países ricos con voluntad o sensibilidad educativa dedican recursos a este tramo de edad. Podríamos definir el concepto de calidad como escolarización gratuita de los niveles no obligatorios de la educación.

Una vez que un sistema educativo ha sido capaz de adecuar la oferta a la demanda de tal forma que cada ciudadano pueda disponer de un puesto escolar gratuito y con los suficientes recursos para que desde el punto de vista teórico se pueda impartir una "buena enseñanza", surge el concepto de calidad entendido como participación

ciudadana y exigencia de resultados. En los países más avanzados, cuando el PIB (Producto Interior Bruto) rebasa el 6%, las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, los expertos en educación, los notables y representantes locales, comienzan a pedir cuentas a la escuela y a reivindicar espacio de participación política. El concepto de calidad se convierte en *satisfacción de clientes* del derecho a participar, controlar y exigir resultados.

Finalmente en nuestros días, se llega al nudo gordiano del profesor. No cabe duda que calidad en todos los ámbitos de la actividad humana se define como la capacidad de responder a las expectativas de los clientes, pero en el ámbito específico de los servicios, donde la calidad del producto depende fundamentalmente del factor humano, es decir de las condiciones de competencia del productor o servidor, esta pasa por la satisfacción del docente" (Álvarez, 2002, pp. 113-114).

Sin embargo, Jaramillo (2004) aprovecha en su artículo para lanzar una denuncia concerniente a la calidad manejada en el campo de la educación, en muchas ocasiones, de un modo distorsionado. Se trata del uso extendido de la noción de calidad en la educación, que hace que se asuma como derecho común referirla a *cualquier cosa* que incumba a debilidad, carencias o limitaciones en la educación. En este ámbito de generalizaciones, cualquier inconveniente asociado a la educación resulta ser un problema de *mala calidad*. Pero, como bien dice Torres (2002), un diseño didáctico coherente, contextualizado y con los objetivos bien delimitados, pasa por ser la clave para emprender procesos formativos eficientes y de calidad.

3.2.2. La calidad en la enseñanza virtual

Dice Hilera (2008), que la formación en general, y la formación virtual en particular, no son ajenas a la preocupación existente entre los organismos de estandarización para unificar criterios y proponer normas y guías universalmente aceptadas que aseguren la calidad de los productos elaborados y de los servicios realizados en cualquier ámbito de la industria.

La norma UNE 66181:2008 de *Calidad de la Formación Virtual*, fue publicada por AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) en julio de 2008 y derogada por la UNE 66181:2012 publicada en julio de 2012. Esta norma es un estándar a seguir por el sector del *e-learning* y, como tal, trata de ponernos de acuerdo para hacer las cosas de una sola manera y que dicha manera asegure que el material, producto, proceso o servicio haga o sirva para lo que dice hacer o servir.

"Esta nueva norma, especifica las directrices para la identificación de las características que definen la calidad de la formación virtual con relación a los potenciales clientes o compradores. La norma permitirá a los suministradores de formación virtual identificar la calidad de su oferta de una forma clara y reconocida, y mejorar su comercialización; y a los alumnos y clientes, seleccionar la oferta formativa que mejor se adecúa a sus necesidades y expectativas. Para ello, establece un sistema de indicadores de calidad, así como una escala de cinco niveles de calidad para cada uno de los factores identificados" (Hilera, 2008, p.2).

Concretamente la teleformación nos ayuda a hacer mejor las cosas, llegar a más personas, permitir que personas que antes no se conocían, puedan trabajar juntas y desarrollarse y mejorar. Y esa es su ventaja. Nuestro trabajo consiste en que junto a la técnica, junto al diseño informativo, haya una teoría fundamentada sobre cómo se aprende. Teleformación requiere más que nunca pensar en aprendizaje más que en enseñanza (Marcelo y Lavié, 2000). Marcelo (2011) avisa que la calidad en *e-learning* debería englobar tres dimensiones: recursos de aprendizaje, procesos de aprendizaje y contexto de aprendizaje. Santiago Jesús Ramos y otros (2009) recalcan, por su parte, que las nuevas posibilidades en la utilización de recursos y generación de material docentes que posibilitan las TIC, redundan en una mayor calidad de enseñanza.

En el diseño de un curso de formación virtual, será la forma como organizamos los contenidos, una de las decisiones más importantes, y que contribuirán a dar calidad a la acción de formación que desarrollemos (Marcelo y Lavié, 2000). Los principios metodológicos actuales, a diferencia de las metodologías más antiguas, hacen al alumno menos dependiente del profesor y más capaz de avanzar con una cierta y entendida *soledad*. Esto nos recuerda a la metodología de aprendizaje que en la teleformación se emplea.

"(...) Se hace una descripción minuciosa de una metodología que se está relevando desde hace una veintena de años como una alternativa eficaz a la llamada *metodología de la lección expositiva*; son métodos que establecen una nueva relación profesor-alumno, haciendo a éste más independiente, más responsable de su propio trabajo, favoreciendo el aprendizaje significativo y por descubrimiento. Estas metodologías van más allá de la mera *adaptación al alumno*, para convertirse en verdaderas metodologías *personalizadas*" (Sáenz, 1994, p.34).

Aunque virtual o tradicional, hemos de enfatizar, compartiendo con Jaramillo (2004) que, una educación con calidad debe fomentar la solidaridad en el sentido de justicia, la tolerancia, el respeto por los demás, hábitos de mejoramiento y superación personal y el desarrollo de un razonable equilibrio

emocional y mental. Así mismo, una educación con capacidad, a través del currículo, de valorizar y hacer suyas su forma de pensar y sentir que una comunidad tiene para enfrentar y darle sentido a la vida cotidiana. Igualmente, en nuestro caso, trabajaremos por evaluar y conseguir que los cursos de teleformación mantengan los estándares de calidad deseados, y para ello nos basaremos en la variable de satisfacción causada en los usuarios que los desarrollan.

3.3. LA CALIDAD EN EL MUNDO EMPRESARIAL

Marín y Gimeno (2010) describen la evolución que ha experimentado el concepto de calidad en el ámbito empresarial, propiciando el desarrollo de sistemas de gestión, enfocados hacia distintos niveles de exigencia. En concreto, la implantación y certificación de sistemas ISO se ha convertido en una de las prácticas más generalizadas en el ámbito empresarial. Promulgadas por el Organismo Internacional de Estandarización, las normas ISO 9000 han sido orientadas a servir a las empresas como guía o directriz para el desarrollo, la implantación y la evaluación interna o externa de un sistema de calidad, y en este sentido se constituyen como un marco de referencia para obtener la certificación de dicho sistema (Padrón, 1996). Si bien es cierto que la base fundamental de la normativa ISO 9000 ha consistido asegurar la calidad, el ambicioso planteamiento de la norma ISO 9001:2000 convierte el enfoque de la Calidad Total en el sustento de este sistema documental. En concreto, la certificación ISO 9000 se percibe, de acuerdo con la norma UNE-EN ISO 9001:2000, como el reflejo del compromiso y la cultura de calidad de la empresa que lo posee, y asimismo, de sus intenciones por planificar e implementar procesos de seguimiento, medición y análisis necesarios para asegurar la conformidad del producto y de los procesos, y por avanzar en un camino de mejora continua.

Con este resumen inicial expuesto, que reúne todo lo que trataremos en este apartado, inferimos que la calidad es un término en auge para toda empresa que quiera entrar en un mercado tan competitivo como el existente, fundamentado en la ideología de la *Mejora Continua*, por la que tendemos, desde la edición de la norma UNE-EN-ISO 8402 de 1994, a la *Gestión Total de la Calidad*, precedida por la ISO 8402 de 1986, y que ha desembocado en la actual

ISO 9000:2005⁵. De dichas transformaciones y acepciones del término nos ocuparemos en adelante. Encontramos la definición que de *Calidad Total* hacen Dean y Bowen (1994) como una filosofía o enfoque de gestión que puede ser caracterizado por tres principios básicos: Orientación al cliente, mejora continua y trabajo en equipo. Rodríguez Arocho (2010) corrobora la definición del término *Calidad Total* en este caso entendiéndola como el estado más evolucionado dentro de las sucesivas transformaciones que ha sufrido el término calidad a lo largo del tiempo.

Ishikawa (1994) nos introduce en el *Control de Calidad* como el más importante y el que aúna todas las demás áreas, y lo deja claramente notificado cuando expresa su esperanza en cuanto a que todo el mundo le preste atención a su advertencia de que cualquier empresa que no practique el control de calidad no durará mucho. Se vislumbra que la calidad no se puede alcanzar en un periodo de tiempo breve y este es uno de los cimientos que consideramos fundamentales de este concepto de Calidad Total. La satisfacción será elemento igualmente protagonista de la Calidad Total, que no queremos dejar de mencionar expresamente:

"(...) dado que lo ideal para una empresa que tenga como objetivo la calidad sería satisfacer a su cliente. (...) es lógico pensar que un mejor conocimiento del proceso de formación de la satisfacción del cliente permitiría desarrollar normas y procesamientos más adecuados para lograr ese objetivo" (Lavado y Millán, 1998, p.53).

Por último, no debemos tampoco dejar de introducir y subrayar un dato interesante, como es la creencia absoluta por parte de todos los especialistas, de la necesidad e importancia de la involucración social y no sólo de la organización. Además dentro de la organización, acapara a todo el personal que lo integra, lo que más exactamente se llaman los *Recursos Humanos* de una empresa, que como define Supcorn (2013) se denomina así al conjunto de los empleados o colaboradores de una organización. Aunque matiza que, frecuentemente, se llama de este modo a la función o gestión que se ocupa de seleccionar, contratar, formar, emplear y retener a los colaboradores de la organización. Para ello, la administración de Recursos Humanos debe ser capaz de promover el desempeño eficiente del personal, a la vez que la organización representa el medio que permite a las personas que colaboran en ella y alcanzar los objetivos individuales relacionados directa o indirectamente con el trabajo. Significa conquistar y mantener a las personas en la organización, trabajando y dando el máximo de sí,

⁵ www.iso.org/iso/home/store/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=42180

con una actitud positiva y favorable. En resumen, representa todas aquellas cosas que hacen que el personal permanezca en la organización (Pinales, Cabrera, Cabral y Martínez, 2014). De este modo podemos aunar los dos conceptos introducidos al inicio de este apartado, *Calidad Total y Control*, para ampliar a un nuevo término que presentar, por el que hablaríamos de la *Gestión Total de la Calidad* que Froman (2003) define como una extensión del concepto de gestión de la calidad en el sentido de la participación y de la motivación de todos los miembros de una organización (desde arriba en la jerarquía hasta la base) en su interés y en el de su entorno. La idea que se transmite es la de implicar a todos los miembros en la pesquisa de la Calidad en la organización, debiendo ser una ambición común y guarecida por todos los patronos. Por ello, opina Ishikawa (1994) que:

"La puesta en práctica eficaz del control de calidad requiere la participación y la cooperación de todos los empleados de una empresa, desde la alta dirección, pasando por los directivos medios y los supervisores hasta los trabajadores de base de todas las etapas de las actividades de la empresa, desde la investigación de mercados, investigación y desarrollo, planificación de productos, diseño, preparación de la producción, compras y subcontratos, producción, inspección, ventas y servicio post-venta hasta las funciones financieras, de personal y de educación" (p.2).

Desde el punto de vista de la Unión Europea, el cliente es la razón de la existencia de toda organización, por lo que todo el modelo EFQM hace hincapié en la fortaleza de este vínculo y especialmente contempla cómo los líderes interactúan con los clientes (Castro, González, Guenaga y Mijangos, 2009). La Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) es una organización sin ánimo de lucro formada por organizaciones o empresas miembros, creada en 1988 por catorce empresas europeas. Su misión se orienta a ser la fuerza que impulse en Europa la excelencia sostenida. Es la propietaria del modelo EFQM de excelencia (Castro et al., 2009). La convergencia Europea se sustenta en la necesidad de proximidad, de acercar la diversidad y no de ser iguales, lo que implica sistemas de garantía de calidad que optimicen los niveles de confianza entre los diferentes sistemas y la medición de los resultados (Michavila y Zamorano, 2008).

Cadrecha (2000), cuando hace alusión a la calidad a nivel europeo, exhorta:

"Pero ¡Ojo!, esa nuestra Europa no es un mercado para las *chapuzas* y lo vulgar, sino un lugar en que se exige/exigirá competitividad desde la Calidad de los bienes tangibles e intangibles que producimos, a un buen precio comparativo y con un adecuado servicio, esto es, requerirá inevitablemente la involucración de

nuestras organizaciones productoras en el tránsito por las autopistas de lo que se ha dado en denominar Gestión Avanzada de los Negocios, que nos llevará a la capital de ese país llamado Satisfacción de los Clientes y que es la ciudad que se conoce con el nombre de Excelencia Empresarial. Que efectivamente asegura que los requerimientos de los clientes se alcanzarán y satisfarán" (Cadrecha, 2000, p.109).

Ishikawa (1994) presenta un mensaje muy alentador al respecto cuando considera que si todas las naciones desempeñan su papel en el fomento del control de calidad, el mundo hallará la paz y sus habitantes podrán vivir juntos felices y armoniosamente.

Con el objetivo de hacer un breve itinerario por los términos puntales que tocamos, a modo de orientación, nos apoyamos en Rodríguez Arocho (2010) y en la argumentación que nos proporciona sobre los tres movimientos más recientes en cuanto a las formas descritas de aproximación a la calidad. Primero, una fase identificada con el *control de calidad*, en donde se destaca el empleo de técnicas de inspección aplicadas a la producción en la gestión empresarial. Luego, una fase en donde se habla de *aseguramiento de calidad*, y donde el énfasis está en mantener un nivel continuo en la garantía del producto. En esta fase se presta particular atención a los sistemas y a los procedimientos de organización para minimizar los riesgos de productos defectuosos. Finalmente, llega la *calidad total* con una teoría de la administración centrada en la satisfacción de los deseos y de las expectativas del cliente. En esta fase se integran las dos anteriores y se resalta la importancia de la mejora continua para garantizar la competitividad. Involucrarse en la mejora continua y la obtención de la calidad en la empresa, conlleva conocer y sumergirse en otros términos y conocimientos a los que hacemos alusión en los siguientes apartados. Hasta ahora, hemos ido haciendo breves incisos en cuanto a la orientación hacia la calidad y su gestión, pero dedicaremos el resto del apartado a este aspecto por la importancia que conlleva.

Froman (2003) proporciona la definición que la ISO 9000:2000 facilitaba sobre la gestión de la calidad como un conjunto de actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad, aclarando además que se aplica a todos los niveles de la empresa y a todas las fases del producto o servicio. Se pone en práctica en una organización mediante la construcción de un sistema de gestión de la calidad. Aseguran Serrano, López y García (2007) que la realidad económica de cambio e incremento de la *competitividad*, ha supuesto a lo largo de los años que los temas vinculados a la calidad y su gestión hayan adquirido una mayor importancia estratégica. Pero, ¿qué es la competitividad?

De acuerdo con la versión electrónica vigente del *Diccionario de la Lengua Española*⁶, competitividad es “la capacidad de competir”, y, competir es “contender dos o más personas para lograr una cosa”. Por lo que si particularizamos en la actividad empresarial, podría decirse que, *competitividad* es para Cadrecha (2000), la capacidad de una empresa para contender con otras, con el fin de lograr una mayor cuota de mercado a través de mejores precios, ofreciendo la calidad requerida por los clientes en condiciones óptimas. Para Durán (2010) es, precisamente en este entorno, donde se desarrolla en el mercado una competencia feroz, con múltiples alternativas de productos y servicios que satisfacen las necesidades reales y las que el mercado genera. Para las empresas esto significa el enfrentar nuevos retos de calidad en procesos y productos o servicios, de eficiencia en la gestión y reducción de costos, de innovación y de productividad en general. Ahondado en el término, Colmenares y Saavedra (2007) aseveran que se ha demostrado que gestionar la calidad del servicio es un factor determinante clave para garantizar el buen desempeño empresarial y a través de ésta aumentar la capacidad competitiva y el crecimiento económico. Por tanto, tal y como también aclara Arraut (2010), la productividad y competitividad en las empresas está afectada por diferentes factores. Nos interesa desmenuzar la innovación, por la relación que guarda con las nuevas tecnologías, como uno de los factores, ya que la capacidad de una empresa para competir en los mercados depende de sus relaciones con dos fuentes de ventaja competitiva: La calidad y la innovación. Morcillo (1997) nos ofrece una definición del concepto *innovación*, que considerados muy ilustrativo, al estimar que viendo lo que todo el mundo ve, leyendo lo que todo el mundo lee, oyendo lo que todo el mundo oye, innovar, entonces, es realizar lo que nadie ha imaginado todavía.

No debemos confundir la productividad y competitividad citadas con repercusiones sólo económicas, ya que asumir que sólo hay un modo de entender la calidad y que ese modo es el del balance costo-efectividad (entendida en términos estrictamente económicos) para satisfacer los deseos y las necesidades de un estudiantado convertido en clientela, puede llevar a consecuencias insospechadas (Rodríguez Arocho, 2010). Aunque, qué duda cabe, que la relación existe y que es el énfasis en la satisfacción del cliente el enfoque más utilizado en la actualidad para relacionar la calidad con los resultados económicos. En este sentido se plantea que una estrategia de gestión orientada

⁶ <http://lema.rae.es/drae/?val=competitividad>

hacia la calidad total, permite alcanzar, por un lado, una reducción de los costes totales de la calidad y por otro, un alto grado de excelencia, satisfaciendo las necesidades de los clientes, reforzando la imagen de marca y aumentando el volumen de ventas, todo lo cual repercutirá en un futuro en la rentabilidad económica de las empresas, supuestamente de forma positiva (Marín y Gimeno, 2010). Precisamente referido a este último aspecto comentado de la rentabilidad, mencionamos otra área de gestión (al que ya hemos hecho mención en otro apartado anterior) que es idear, conformar, mantener y administrar los sistemas de retribución apropiados para toda la organización, que como aleccionan Randell y otros (1989) se trataría tan sólo de un ejemplo sobre un área donde, la necesidad de repartir los frutos de la actividad de la organización, puede entrar en conflicto con la necesidad de motivar a los empleados. Al respecto, añaden los mismos autores que una organización debe conseguir que sus miembros trabajen para lograr beneficios u otros índices de éxitos. Los individuos tienen necesidades de dinero, seguridad y categoría que esperan sean satisfechas por las organizaciones que les emplea. Los directivos tienen necesidades organizacionales que tienen que cubrir con su personal; asimismo quieren satisfacer sus propias exigencias de actuación, de tranquilidad o de cualesquiera necesidades especiales que tengan para sí mismos. Normalmente no es posible satisfacer los tres grupos de necesidades pero hay que equilibrarlos. Este debe ser el resultado principal de un procedimiento eficaz de revisión de retribuciones. En general, y con relación a los beneficios e incentivos más valorados por las personas, Durán (2010) reprende que las paradojas, las oportunidades y las amenazas interactúan permanentemente, y el paradigma de lo humano y del éxito también cambian, primando el *tener* sobre el *ser*, la gratificación inmediata, el dinero como lo único valioso en la vida y el éxito como meta por alcanzar a toda costa y en poco tiempo.

Continuando con la gestión de la calidad, y para llevarla a cabo, se eligen diferentes procedimientos, uno de ellos el control de calidad del que ya nos hemos ocupado en definir anteriormente. Ishikawa (1994), al hilo de este formulismo, nos habla de *la garantía de calidad* al manifestar que es el alma del control de calidad. Expresado de manera sencilla, la garantía de calidad consiste en garantizar que un cliente pueda comprar con confianza un producto o servicio y disfrutar de su uso satisfactorio durante un periodo de tiempo largo. La garantía de calidad presenta un tipo de promesa o contrato con el cliente respecto de la calidad. Ello conduce a alcanzar *la confianza del cliente*, que es entendida por Morgan y Hunt (1994) como, un estímulo a la utilización de los servicios por parte de los clientes, una vez que se ha establecido la relación con

el cliente y a través de la confianza se obtiene una calidad elevada en las interacciones entre los usuarios y los empleados de la organización de servicios. Generalmente la *confianza* es considerada como una expresión de la seguridad entre socios a la hora de realizar un intercambio u otro tipo de relación. Conectando el término con la filosofía instaurada en Europa, añaden Michavila y Zamorano (2008) que, la convergencia de dicho continente se argumenta en la necesidad de aumentar la proximidad manteniendo la diversidad de los diferentes sistemas implicados, lo que requiere sistemas de garantía de calidad que favorezcan e incrementen los niveles de confianza entre los mismos y la medición de los resultados. Froman (2003) esclarece que en un sistema de gestión de la calidad, un *procedimiento*, por ejemplo, es tanto un documento de control de la calidad mediante los requisitos técnicos que integra, como un documento de aseguramiento de la calidad mediante los requisitos complementarios, cuyo objetivo es demostrar la obtención de la calidad y, de paso, inspirar confianza. Él mismo, nos aclara más adelante que, la calidad se debe perpetuar, lo que nos introduce un nuevo concepto, *el aseguramiento de la calidad*, entendiendo que parte de la gestión de la calidad está orientada a proporcionar confianza en que se cumplirán los requisitos de la calidad. De esta manera, se concretan y aseguran las nuevas formas de actuar en materia de calidad, cuyo referente siempre serán las populares normas ISO 9001, 9002, 9005... que establecen las reglas para aplicar e implementar el sistema de calidad en las empresas. Aunque Meegan y Taylor (1997) matizan que, la certificación en las Normas ISO, se entiende que debería ser un paso inicial hacia otras estrategias de Calidad Total, pues por sí sola, la *certificación* no parece contribuir a las mejoras en los resultados empresariales. Y en este sentido, Terziovski, Samson y Dow (1995) argumentan la necesidad de que exista una fuerte cultura de calidad en la empresa certificada, para que esta iniciativa implique mejoras en los resultados empresariales. Vroeijenstijn (2003, p.8) entiende por acreditación o certificación "una declaración formal, independiente, sobre si se cumplen o no determinados requisitos". Dicen Michavila y Zamorano (2008) que la acreditación es la forma más antigua de evaluación de la calidad.

Cuando una empresa suministradora de manufacturas o de servicios desea obtener la Certificación en ISO, la totalidad de la documentación y de la operativa del Sistema de Calidad ha de ser inspeccionada y revisada por un organismo de certificación acreditado independiente y riguroso en sus juicios, y el aspirante a ser certificado es sometido a una exclusiva auditoria por dicho organismo con el que asegurar que el citado sistema (Cadrecha, 2000):

- Cumpla con la normativa aplicable.
- Que el sistema esté ya totalmente implantado en la compañía.
- Que efectivamente se asegure que los requerimientos de los clientes se alcanzarán y satisfarán.

El conjunto de normas que amparan el sistema de Calidad, pretenden aunar estilos y acciones en dicho sentido y ha llevado a la generación de la filosofía que se conoce como la TQM o *Total Quality Management*, cuyas políticas que la sustentan varían en función del país y no están universalmente aceptadas y homogeneizadas:

"Estos modelos han contribuido a la homogeneización de conceptos ante la ausencia de un modelo TQM aceptado universalmente. Asimismo, los modelos que otorgan certificaciones de calidad como las normas ISO también han supuesto un nuevo enfoque para la adopción de programas de calidad" (Marín y Gimeno, 2010, p.78).

Por tanto, la TQM requiere satisfacer las necesidades de los empleados para implantarla en toda su amplitud (Glover, 2009). Tarí y Sabater (2003) especifican sobre la gestión de la calidad (TQM) que tiene un tronco común formado por los factores liderazgo, planificación de la calidad, gestión de los recursos humanos, gestión de procesos, cooperación con clientes y proveedores y mejora continua. Explícitamente, y centrándose en los Recursos Humanos, Serrano y otros (2007) desvelaban los secretos del éxito que se desprendían del estudio realizado por Lemak y Reed en el año 2000, quienes postulaban que, el éxito de un TQM en las empresas de servicios, descansa sobre la adecuación entre la interdependencia y el contenido del TQM, entendido como integrado por los cuatro componentes principales que ellos mismos sugerían y los procesos: Liderazgo, formación, equipos y cultura. De nuevo, Marín y Gimeno (2010) nos ayudan a entender hacia dónde se dirige la filosofía de este modelo, que es a aspectos tales como la satisfacción de los clientes, de los empleados y de la sociedad en general. Podemos afirmar, tras toda la literatura sobre calidad consultada, que son patentes las coincidencias de criterios en cuanto a que la aplicación de las normas de calidad redundan en una serie de virtudes y atributos empresariales como la imagen, la rentabilidad de la empresa y por supuesto, de la satisfacción de los clientes internos y externos.

Ahora bien, la formalización del proceso de gestión de calidad desplegado, sólo se implementará realizando y redactando un manuscrito que llamarán *Manual de Gestión*. En el contenido del manual de gestión habrá que describir la organización adoptada en materia de sensibilización, formación y cualificación del personal, refiriéndose a las disposiciones adoptadas en dicho campo. Esto

incluye concretamente, según nos expone Froman (2003), la identificación de las necesidades de formación imprescindibles para garantizar la eficacia de ciertos procesos reconocidos y más específicamente:

- La referencia de los planes de formación resultantes y a las disposiciones adaptadas para evaluar la eficacia.
- La identificación de las funciones o tareas especializadas que requieran una evaluación del desempeño o una calificación particular del personal.
- La puesta en práctica concreta de las acciones de formación.

Un esquema aclaratorio de lo desarrollado en este apartado sería el que representa la figura 3.1.

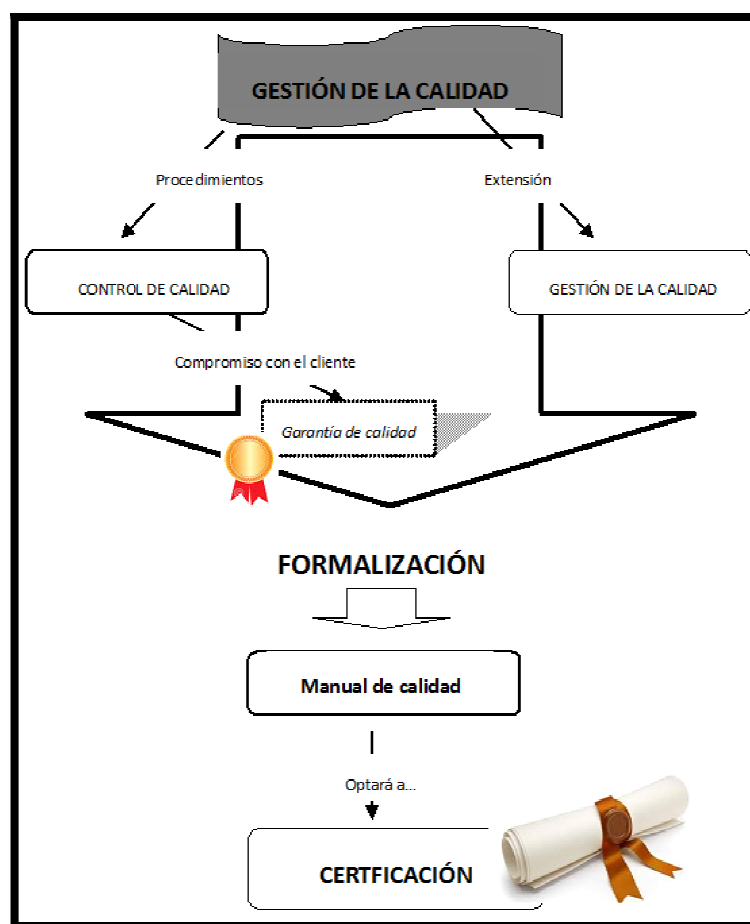


FIGURA 3.1. ESQUEMA SOBRE LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

Fuente: Elaboración propia

El esquema de la calidad está envuelto por el aura educativa, aun tratándose de formación empresarial. Rodríguez Arocho (2010) reseña a autores que ven la calidad de la educación como la integración dinámica de calidad de la

organización institucional, de los recursos humanos y fiscales, del programa curricular y la didáctica, de los procesos educativos y sus resultados en términos de aprendizaje. Por ello, Jaramillo (2004) también asevera que ha sido notorio el predominio de una visión de calidad de la educación en relación directa con la preparación técnica que pretende por la formación de una mano de obra cualificada que pueda responder a la *calidad*, no tanto del sistema educativo, sino en la producción nacional, de tal manera que el país pueda resistir los embates de la apertura. Inclusive, Rodríguez Arocho (2010) hace mención al aspecto económico que prevalece en importancia en nuestra sociedad, al decir que la extrapolación del modelo empresarial a la escuela ha hecho de la eficiencia económica la brújula que guía las reformas, dando al concepto de calidad un rol central. La formación y la educación dentro de una empresa, consisten en los tres tipos siguientes, siendo cada uno de ellos tan importante como los otros dos (Ishikawa, 1994, p.49):

- Formación en grupo.
- Formación de los subordinados por los superiores en el lugar de trabajo.
- Dejar que las personas aprendan por sí mismas delegándoles la total autoridad sobre su trabajo.

Existe una necesidad de reciclaje y de mantener un ciclo continuo de formación en las organizaciones:

"Como la mano de obra de una empresa cambia constantemente y siempre hay gente nueva, yo digo que *el control de calidad empieza con la educación y termina con la educación*. Ya que el control de calidad tiene que continuar mientras la empresa siga vendiendo bienes y servicios, el entrenamiento y la educación en Control de Calidad también tienen que llevarse a cabo sin interrupción, durante los tiempos buenos y malos" (Ishikawa, 1994, p.75).

Hasta estas líneas no hemos diferenciado entre la calidad entendida en la empresa orientada al servicio y la empresa orientada al producto, aunque para hablar de la calidad en general no es necesario dicha distinción. Afirma Hilera (2008) que la formación puede considerarse un producto o servicio, y por tanto debe estar sujeta a mecanismos de garantía de la calidad. Sin embargo, haciendo mención expresa a las empresas de servicios, que son las que a nosotros nos interesan, será Hayes (1995) el encargado de corroborarnos la concienciación en cuanto a este aspecto del *trabajo bien hecho*, diciendo:

"Recientemente, sin embargo, se ha originado un deseo de utilizar medidas más subjetivas o *blandas* como indicadores de la calidad (...)

Además, las empresas están interesadas, sencillamente, en obtener una comprensión más generalizada de las percepciones de sus clientes. Estas medidas *blandas* incluyen cuestionarios de satisfacción del cliente para determinar las percepciones y actitudes que el cliente tiene de la calidad del servicio o producto que recibe" (Hayes, 1995, p.18).

Lavado y Millán (1998) elucidan que la satisfacción del cliente va unida a cada transacción específica, a diferencia de la actitud hacia un producto o servicio que es general y puede existir sin que haya habido una experiencia personal de compra y de consumo concreta. La calidad de servicio percibida es similar a la actitud hacia un servicio y no está vinculada a cada transacción específica como la satisfacción del cliente, sino que es una valoración global o de conjunto del servicio. Queda justificado nuestro trabajo cuando Martínez-Tur y otros (2001) señalan que las organizaciones no sólo han de tener en cuenta la elaboración de una imagen de calidad entre sus potenciales clientes (calidad de servicio percibida), sino también deben cuidar cada transacción específica (satisfacción). En esa idea, Colmenares y Saavedra (2007) aseguran que la calidad percibida de los servicios, por lo general, es más compleja de evaluar que la de los productos. Son cinco las dimensiones de calidad de servicio, que tomamos de Hayes (1995, p.23): "Son tangibles, dignas de confianza, la forma de reaccionar, la garantía y la empatía". Por su parte, Serrano y otros (2007) presentaban, enfocados en el marketing, lo que algunos autores llegaron a hablar acerca de la existencia de dos grandes escuelas de investigación en calidad de servicio:

A. *La Escuela Nórdica*, en la que se encuadran los trabajos de Grönroos (1982, 1984) o Lethinen y Lethinen (1991) que sostiene que la calidad es el resultado de la comparación entre el servicio esperado y recibido e identifica dos dimensiones a la hora de hablar de calidad de servicio: "Calidad Técnica" y "Calidad Funcional", siendo su interrelación un factor clave en la determinación de la imagen corporativa de la empresa en relación con la calidad.

B. *La Escuela Norteamericana*, que gira en torno a las aportaciones de Parasuraman, Zeithaml y Berry (1985, 1988), las cuales se concretan en tres aspectos básicos:

1. La definición del constructo calidad de servicio.
2. La creación de un instrumento de medida de la calidad de servicio, la escala SERVQUAL y la identificación de cinco dimensiones del constructo.

3. El desarrollo de un modelo de calidad de servicio basado en la existencia de *gaps*⁷, que explican las diferencias entre el servicio esperado y recibido.

Para conectar con el siguiente apartado, centrado en los miembros de la empresa, diremos que las personas trabajan para aplicar sus aptitudes, sus inclinaciones y necesidades a los objetivos de la empresa que les emplea, con objeto de producir bienes y servicios rentables en cantidad y calidad y, si puede ser, para que la empresa también dé satisfacción a sus empleados. Es esta interacción la que hay que gestionar (Randell et al., 1989).

3.3.1. La gestión de los Recursos Humanos

Como indicábamos al comienzo, aunque hablemos de calidad, el hecho de trabajar con personas es siempre un referente que hay que respetar y mantener presente:

"La calidad está planificada, diseñada, fabricada y comercializada por personas, y los bienes y servicios son comprados y usados por personas. Aunque la automatización, la robotización, la computarización y mecanización de las oficinas se extienda más, aún son utilizadas por personas" (Ishikawa, 1994, p.74).

Toda la tinta redactada acerca del modelo TQM, señala que el modelo y la gestión de los Recursos Humanos van fusionados. Ésta última se convierte en la piedra angular sobre la que pivota una parte del importante éxito del TQM, aunque la práctica de las empresas demuestra un menor interés por los aspectos humanos (Tarí y Sabater, 2003). Sureshchanda, Rajendran y Anantharaman (2001) identifican un número de dimensiones de la Calidad Total consideradas críticas en las empresas de servicios, basadas en una extensa revisión de la literatura sobre TQM y TQS (*Total Quality Service*, Calidad Total de los Servicios), y que han clasificado en tres grupos:

1. Dimensiones de la gestión de la calidad que son genéricas tanto para empresas manufactureras como para organizaciones de servicios.
2. Compromiso y liderazgo de la alta dirección, gestión de los recursos humanos, diseño y gestión de procesos, información y análisis, *benchmarking*⁸, mejora continua, satisfacción del empleado.

⁷ Brechas, desfases, desajustes.

3. La satisfacción de clientes.

Nos enfocamos en este apartado en clarificar la gestión de los Recursos Humanos que menciona la segunda dimensión, como crítica al sistema de calidad. En un sentido amplio, entenderemos por *recurso de una empresa* la definición que nos brinda Barney (1991) siendo para él un *recurso* todo lo que permite a una empresa concebir e implantar estrategias que mejoren su eficiencia y eficacia.

Nos explica Gil (2007) que, a partir de mediados de los años 80, se ha ido produciendo un cambio en el modo de considerar a las personas en las organizaciones, pasándose de un enfoque que podríamos denominar *de personal* a un enfoque *de recursos humanos*. Este cambio se concreta conceptualmente en que las personas han pasado de ser vistas como un coste que es preciso minimizar, a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma. Siempre hay que tener presente que tratamos con personas, y que sean clientes, trabajadores, estudiantes... serán de la condición humana, y por tanto, la administración y gestión de los mismos debe hacerse con la consideración y prudencia que merecen. Ishikawa (1994), en su escrito, hacía alusión continuamente a la importancia del ser humano en la empresa, percibiéndose en él una especial sensibilización al respeto: "Igualmente, mientras los puestos de trabajo estén ocupados por personas, tienen que ser lugares en donde se respete al ser humano" (Ishikawa, 1994, p.74). Sin embargo, basándonos en la denuncia de Viteles del año 1932, de la que se hace eco Muñoz Adanes (1990), sobre la insignificante importancia concedida al hombre quedando relegado a un oscuro rincón del marco industrial, no creemos que los empresarios estén consiguiendo llevar a cabo el planteamiento propuesto líneas más arriba.

Un procedimiento de gestión de Recursos Humanos será eficaz en la medida en que su diseño permita su propio cambio y perfeccionamiento. Si una organización quiere mejorar, debe dar suficiente importancia o incluso prioridad, a la necesidad de mejorar a la gente que la compone. Y tal vez sea este el principio clave de dicha gestión (Randell et al., 1989). Un procedimiento utilizado es la evaluación del personal:

⁸ Es el proceso mediante el cual se recopila información y se obtienen nuevas ideas, mediante la comparación de aspectos de tu empresa con los líderes o los competidores más fuertes del mercado

"La administración de los recursos humanos implica la motivación y el desarrollo del mismo, de tal modo que hagan una contribución al logro de los objetivos estratégicos de la organización. El propósito es crear un sistema de administrar el desempeño que parta de la evaluación de la forma en que se esté desempeñando el personal en su trabajo y que además la información obtenida del desempeño sirva de base para la planeación de los recursos humanos, programas de capacitación y desarrollo para mejorar los resultados alcanzados por los individuos y por la organización. (...) La gran mayoría de las personas tienden a mejorar cuando se les informa de cómo están trabajando y siempre que les redunde algún beneficio a ellos y a la organización" (Armstrong, 1991, p.169).

Por consiguiente, el sistema de valoración debería considerarse como la revisión usual de la *Gestión de los Recursos Humanos*. No es un índice que se haya que hacer una vez al año porque el Departamento de Personal nos incite a hacerlo, sino que debe asumirse como una actividad primordial, en vistas a consolidar y validar las relaciones internas y diarias que tienen los directivos con su personal y entre iguales, para evaluar y mejorar lo que dentro de la empresa se acontece a nivel de jerarquización e incluso, para atenuar las tensiones provocadas por las diferencias de estatus que se desprenden precisamente de dicho sistema jerarquizado. Y es así que se hace más eficaz el funcionamiento de las organizaciones, estableciendo modelos más participativos basados en la comprensión de las situaciones y de la responsabilidad propia, promoviendo con ello sistemas que consigan aprender mediante formas organizativas, colaborativas y canales de comunicación fluidos y no jerarquizados (Carretero, 1995). Explican Wilkinson, Marchington, Goodman y Ackers (1992) que, por ello, la Gestión de la Calidad no sólo tiende a dar mayor autonomía a los niveles bajos de la jerarquía organizativa, sino que al mismo tiempo genera un mayor control de la dirección sobre los empleados.

Todos los líderes de estas organizaciones aspirantes a la excelencia, sea cual sea su nivel jerárquico en la misma, motivan y estimulan de manera continua a sus colaboradores hacia la excelencia, y al hacerlo, dicen Castro y otros (2009), que sirven de modelo de referencia para los demás en cuanto a comportamiento y rendimiento. A partir del análisis de los catorce principios propuestos por el método Deming (1982), será el liderazgo de la alta dirección el que posibilite la creación de una organización cooperativa y orientada al aprendizaje, elementos que permiten la implantación de prácticas en procesos como el control estadístico o el diseño de experimentos. Tales prácticas contribuyen a la mejora continua y a la satisfacción de los empleados, requisitos necesarios para lograr la satisfacción de los clientes y, en última instancia, la

supervivencia de la organización. Con la valoración del personal se consigue un equilibrio de intereses entre la empresa y el trabajador, por lo que ambos se benefician. Quien debe asumir el papel de llevar a cabo la valoración del personal es la dirección:

"La dirección del personal en el trabajo, ha de atender sobre todo a gestionar la interacción entre lo que hay dentro de la persona, es decir, las aptitudes, los intereses y la necesidad del ser humano, y lo que hay dentro del trabajo, es decir, la cantidad y calidad de *resultados* y la satisfacción que la persona puede conseguir de su trabajo" (Randell et al., 1989, p.11).

Estos mismos autores añaden en páginas más adelante que la mejora sólo se conseguirá mediante la formación en estas técnicas.

Ubicándonos en el viejo continente, la estructura del modelo EFQM de excelencia, consiste en un marco de trabajo no-prescriptivo basado en nueve criterios. De ellos, el séptimo hace referencia a medidas de percepción de la organización por parte de las personas que la integran, obteniéndose, por ejemplo, de encuestas, grupos focales, entrevistas y evaluaciones de desempeño. Los contenidos suelen hacer referencia a temas de motivación y satisfacción. El concepto *proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora*, aparece vinculado expresamente con los subcriterios 1a, 1c, 1d y 1e. Ello avala la idea central de que el factor liderazgo es fundamental en el éxito de estos procesos, considerados hoy como los más vitales de una organización (Castro et al., 2009).

Directamente relacionado con la valoración del personal, están los *incentivos* que en relación al valor designado se les atribuye, como es la retribución adjudicada, que ya hemos mencionado como uno de las razones de satisfacción más significativas. Por ende, una de las funciones de la valoración del personal será identificar el potencial de estos, en base a una serie de objetivos tanto para el empleado como para el empleador, basándose en las siguientes suposiciones, tal y como nos declaran Díaz y Lugo (2003): Cada empleado puede desarrollar más sus habilidades, pudiéndose establecer sus posibilidades de desarrollo, incluso aquellas que no se evidencian en la ejecución del trabajo presente. Además, sus resultados tributan a la planificación de Recursos Humanos en su fin de encontrar trabajadores con los requerimientos necesarios para ocupar otros puestos dentro de la organización y por último, que los trabajadores se benefician del método en que ellos obtienen la oportunidad de desarrollar sus capacidades y emplearlas en nuevas situaciones de trabajo.

Hay que trabajar por conseguir gente eficiente aunque, advierte Prot (2004) que no hay que confundir eficiencia e inteligencia, pues la *inteligencia* es un punto de anclaje del potencial y la *eficiencia* se trabaja, se llega a conseguir.

Presentamos un esquema esclarecedor de los términos introducidos en este apartado mediante la figura 3.2.

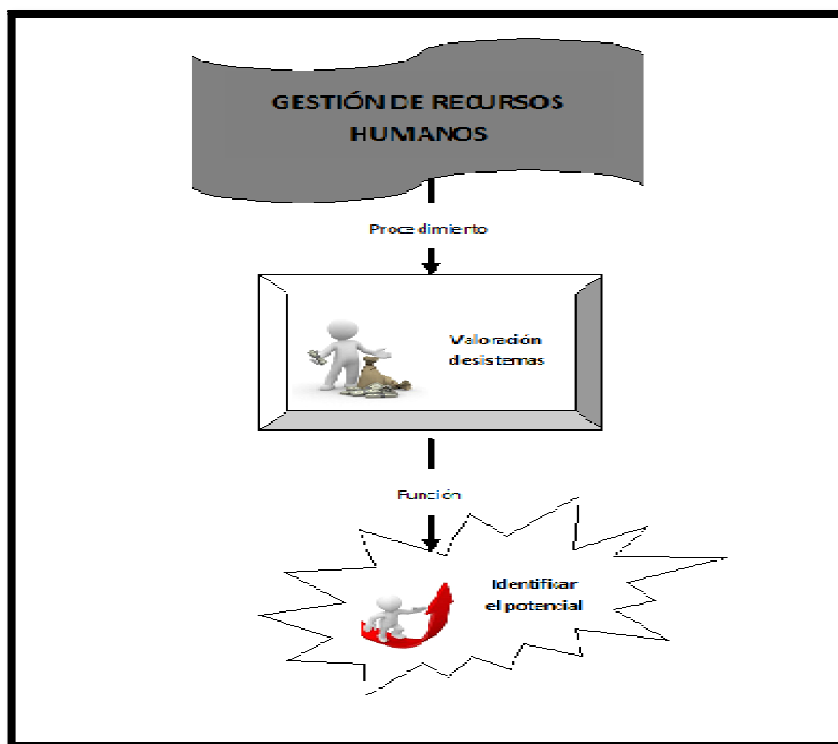


FIGURA 3.2. ESQUEMA SOBRE LA GESTIÓN DE LOS RR.HH.

Fuente: Elaboración propia

"Se suceden así continuos cambios para los que hay que estar preparados, y los que se traducirán en prosperidad para la empresa: *El progreso consiste en el cambio* (Miguel de Unamuno)" (Cadrecha, 2000, p.17).

3.3.2. La calidad referida a la Formación Profesional para el Empleo

El Real Decreto 395/2007 sobre Formación Profesional para el Empleo, pretende potenciar la calidad de la formación así como su evaluación, a fin de que la inversión en formación en nuestro país responda a los cambios rápidos y constantes que se producen en nuestro entorno productivo, permitiendo mantener actualizadas las competencias de nuestros trabajadores y la capacidad de competir de nuestras empresas y reduciendo el diferencial que dicha inversión tiene todavía en relación con la media europea.

Una forma de aunar ambos mundos, el empresarial y el educativo por un hilo conductor como es la calidad, nos lo proporcionan Turner-Smith y otros (2001) exponiendo que, un aspecto clave para la formación de un mercado único está en la educación y formación. Los profesionales bien formados hacen un trabajo mejor, bien sea en proporcionar servicios, investigación o industria.

Cadrecha (2000) realiza una nueva disección de la definición de Calidad Total que hemos ido desarrollando, y dilucida que orientarse hacia ello implica un auténtico cambio, pues observamos modos de comportamiento a lo largo de toda la empresa muy diferentes a los actualmente practicados en la mayoría de las compañías fabricantes, vemos que su cumplimentación supone un radical cambio de cultura, pues con este modo de gestión se logra involucrar al personal en todos los departamentos y a todos los niveles de la estructura organizativa. Para el triunfo de este modo de gestión, son indispensables:

- El liderazgo fuerte y permanente de la alta dirección, y
- La formación y el entrenamiento de todos los miembros de la organización.

Observamos en el segundo punto que la formación al trabajador es considerada, por tanto, otro de los objetivos clave para alcanzar la calidad. Incluso, en páginas más adelante, Cadrecha (2000) menciona a los Recursos Humanos como agente clave de la calidad, puesto que son quienes la desarrollarán e implementarán. Además hay que tener presente que, puesto que la calidad es la consecuencia del sistema y que en una empresa de prestación de servicios las personas constituyen fundamentalmente el sistema, el trabajo del personal que se relaciona con el cliente llamado *de primera línea*, debe de recibir una formación continua conveniente. Nunca se debe de olvidar que este personal es el que representa a la empresa ante el cliente (Cadrecha, 2000). La importancia de la involucración de todo el personal de la empresa para alcanzar la calidad en materia de formación, es continuamente reiterada por todos los autores especializados en el área, como por ejemplo Ishikawa (1994), quien también realiza varias aportaciones, entre ellas la siguiente:

"Esto significa que se tiene que educar y entrenar a toda la mano de obra, desde el presidente hasta los operarios de la línea de producción, el personal de ventas y los empleados a tiempo parcial, así como a todo el *staff* de las empresas asociadas tales como las de los subcontratistas y las organizaciones distribuidoras" (Ishikawa, 1994, p.76).

Adicionalmente, comentaremos que en todas las listas que los gurús de la calidad aportan como indicadores de la calidad, aparece este precepto. Sirvan los

siguientes ejemplos como comprobación, extraídos de las listas de estos maestros que Cadrecha (2000) muestra en su libro:

- En los 14 pasos para la mejora de la calidad según P.B. Crosby: El octavo paso es: Capacitación de las personas.
- En los 14 puntos del *Plan Deming* de William E. Deming, el sexto dice: Instaurar la formación en el trabajo, desde arriba hasta abajo.
- En los tres escalones de Armand V. Feigenbaum hacia la calidad, en el tercer escalón habla de: Motivación y Formación para todas las personas de la organización.
- Thomas J. Peters, en sus preceptos para la revolución del Management dice en el tercero: Formar y confiar en los propios Recursos Humanos.

Con la cita de Marcelo y otros (2002, p.153), nosotros concluimos: "Así ha sido necesario desarrollar propuestas formativas que, siendo eficaces, permitan flexibilizar los tiempos de aprendizaje de los formandos, al tiempo que responda a las necesidades concretas de los mismos, orientadas en muchas ocasiones al mundo laboral".

Debemos hacer una referencia, con respecto a la nueva normativa que se aplicará a partir del 1 de enero de 2015 según la Resolución de 19 de Agosto de 2014, que ya introdujimos en el anterior capítulo 2, acerca de que puesto que se quiere dar un impulso definitivo a la teleformación, pues es una intención expresa que podemos leer en dicho texto, concretamente en el anexo 3, se mencionan una serie de preceptos obligatorios a tener en cuenta a la hora desarrollar la acciones teleformativas en las cuales nunca antes se habían detenido, en aras de asegurar la calidad de estos cursos, y son (Resolución de 19 de Agosto de 2014, Anexo, 3, pp. 68571-68572):

A. Características de las plataformas de teleformación.

1. La plataforma de teleformación que utilizan los beneficiarios para la ejecución de la formación deberá reunir las siguientes condiciones:

- a) Disponer de un plan de formación en el que se detalle la metodología de aprendizaje, el seguimiento y la evaluación.
- b) Contar con un manual *on-line* para el alumno sobre el funcionamiento de la plataforma y de las operaciones básicas del alumno con la misma para el seguimiento de la formación *on-line*, que se podrá descargar y consultar *off-line*.

c) Disponer de un sistema de aprendizaje “on-line” con capacidad suficiente para gestionar y garantizar la formación del alumnado, que deberá poseer los siguientes requisitos:

- Reunir los niveles de fiabilidad, seguridad, accesibilidad e interactividad señalados en la norma técnica aplicable.
- Permitir un acceso simultáneo a todos los posibles usuarios, garantizando un ancho de banda de la plataforma que se mantenga uniforme en todas las etapas del curso.

d) Poseer las licencias adecuadas para el uso de la plataforma y del contenido virtual de aprendizaje.

e) No contener publicidad de ningún tipo. No se entenderá por publicidad el logotipo ni el copyright del fabricante.

f) Editar y modificar contenidos.

g) Tener disponibilidad 24 x 7.

2. De igual modo, tendrá que disponer de las siguientes herramientas de comunicación:

a) Foros: Posibilidad de apertura, cierre y categorización de foros múltiples, simultáneos y con la posibilidad de subir ficheros de 4 *Mbs* como mínimo.

b) *Chats*: Apertura de, al menos, un canal de chat por acción formativa.

c) Correos electrónicos con posibilidad de organizar y etiquetar por parte del tutor todos los recibidos, así como de adjuntar más de un archivo.

d) Calendario de eventos: presencia de un calendario con los meses que dura el curso, personalizado e interactivo.

e) Área de información: Posibilidad de editar información relativa al curso por parte de tutores y alumnos, relacionada con noticias y sitios Web.

f) *FAQs*: Información sobre las preguntas más frecuentes.

g) Usuarios en línea: Visualización permanente de los alumnos conectados.

h) Grupos de trabajo: Posibilidad de crear tantos grupos de trabajo como se crean oportunos.

i) Posibilidad de crear evaluaciones objetivas con tiempos estipulados.

3. Para la administración de la plataforma se deberá cumplir con los siguientes requisitos:

a) *Interface* de la acción formativa donde se dará a conocer el carácter público de la financiación de la actividad por el Servicio Público de Empleo Estatal con objeto de dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 20.4. Asimismo, podrá aparecer en el interface de la acción formativa la entidad responsable de su ejecución.

b) *Backup*⁹ con periodicidad suficiente para garantizar que en caso de que se produjera una caída del sistema, se pudiera recuperar la totalidad de los datos.

c) Registros de alumnos, así como el de todas las actividades que realizan y edición de informes.

d) Autorización a los técnicos del Servicio Público de Empleo Estatal y de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, como entidad colaboradora de este organismo, para que puedan llevar a cabo el control y seguimiento de todas las actividades formativas, mediante la identificación y entrega de la dirección de acceso a la plataforma (con sus correspondientes credenciales usuario y contraseña, con permiso de administrador, pero sin posibilidad de modificar datos.

e) Disposición de una guía de gestión de la plataforma.

f) Asistencia técnica para la resolución de problemas con capacidad de respuesta en 48 horas.

g) Dar soporte a formatos de objeto de vídeo, audio e imagen de mapa de bits, de manera que puedan ofertarse contenidos en formato multimedia con actividades de aprendizaje y evaluación.

⁹ Copia de Seguridad o de Respaldo

4. La entidad beneficiaria deberá disponer de una planificación de la actuación de los formadores que desarrolle la programación de cada acción formativa.

B. Requisitos y funciones de los tutores-formadores que impartan formación.

Los tutores-formadores que impartan formación en la modalidad de teleformación deberán contar con formación o experiencia en esta modalidad. Para garantizar el seguimiento y calidad en la modalidad de teleformación, en el caso de acciones formativas con una duración superior a 10 horas, se establecerá un mínimo de dedicación del tutor-formador de 10 horas semanales por cada 30 alumnos en la planificación de la acción formativa. El incremento del número de alumnos supondrá un incremento proporcional en la dedicación del tutor. En todo caso, y para acciones formativas con una duración inferior a 10 horas, se garantizará que la dedicación del tutor-formador sea de, al menos, 20 minutos por alumno. Las funciones del tutor-formador serán, como mínimo, las siguientes:

- a) Desarrollar el plan de acogida de los alumnos del grupo de formación según las características específicas de la acción formativa.
- b) Orientar y guiar al alumnado en la realización de las actividades, el uso de los materiales y la utilización de las herramientas de la plataforma virtual de aprendizaje para la adquisición de las capacidades previstas en las acciones formativas.
- c) Fomentar la participación del alumnado proponiendo actividades de reflexión y debate, organizando tareas individuales y trabajo en equipo, utilizando las herramientas de comunicación establecidas.
- d) Realizar el seguimiento y la valoración de las actividades realizadas por los participantes, resolviendo dudas y solucionando problemas, a través de las herramientas de la plataforma virtual de aprendizaje, ajustándose a la planificación prevista.

- e) Evaluar a los participantes, de acuerdo con los criterios establecidos, así como participar en la organización y desarrollo de las pruebas de evaluación que procedan. Participar en todas aquellas actividades que impliquen la coordinación con el resto del equipo responsable de la organización, gestión y desarrollo de las acciones formativas.

3.4. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA CALIDAD EN EL MUNDO EDUCATIVO VS. EL MUNDO EMPRESARIAL

El concepto de calidad se ha orientado a formas de pensar y de hacer que equiparan la escuela con una empresa (Rodríguez Arocho, 2010) y aunque parezcan mundos muy diferentes, en materia de calidad tienen intereses comunes: "Un tema que genera gran interés, tanto en el mundo académico como profesional, es la certificación de sistemas de calidad ISO 9000 y su capacidad para promover la eficiencia en las empresas" (Marín y Gimeno, 2010, p.97). De hecho, atendiendo a la definición que Froman (2003) da de la calidad, como una aptitud para ofrecer el servicio esperado, comprobamos que se utilizan términos generales que no limitan la calidad a ningún contexto específico. Estas afirmaciones, son las que llevan a Laval (2004) a concluir que el concepto de Calidad Total ha sido particularmente importante en la representación de los escenarios educativos como empresas. A tenor de ello, la filosofía que alimenta la calidad se ha implantado en infinidad de profesiones y actividades que conviven en el mundo, y no sólo en el educativo, aunque sea el que a nosotros pueda interesarnos.

La calidad referida al ámbito educativo y la referida al ámbito empresarial, guarda muchas similitudes y cuenta con principios comunes, ya que la calidad en el campo de la educación ha tomado las ideas del campo organizacional. "Un creciente cuerpo de literatura analiza la forma irreflexiva en que los discursos sobre la calidad en contextos empresariales se han trasladado a la gestión educativa" (Rodríguez Arocho, 2010, p.2). Por ello, se desprende que extrapolar los fundamentos de la calidad empresarial al mundo educativo no debió suponer gran dificultad puesto que muchos de los componentes y elementos de ambos escenarios se pueden equiparar, por ejemplo el *cliente* con el alumno, el *vendedor* con el profesor, el *producto* o *servicios* con los conocimientos, el

proceso con la enseñanza-aprendizaje, etc. Todos estos elementos actúan en un contexto que también requiere de una intervención que los gestione:

"Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que son específicos de las instituciones educativas, no se dan de forma aislada, sino que tienen lugar en un contexto organizacional; de ahí la necesidad de integrales dentro de una visión global de la gestión que incluye las personas, los recursos, los procesos en general, los resultados y sus relaciones mutuas" (Martín Bris, 2001, p.38).

Rodríguez Arocho (2010) remarca al respecto que la privatización, el rendimiento de cuentas, el énfasis en resultados, la mejora de la competitividad, las medidas estandarizadas o los procesos de acreditación internacional para asegurar la Calidad y Calidad Total, serán tan sólo algunos de los conceptos que han migrado de la administración de empresas a la administración escolar. Álvarez (2002) nos presenta los modelos de gestión de calidad aplicados a los servicios, entendiendo la educación como un servicio y estableciendo una similitud con el mundo empresarial:

"Normalmente una organización industrial de carácter comercial, fabrica, almacena y envía sus productos a los puntos en que los clientes pueden conocerlos y comprarlos sin mantener, salvo raras excepciones, contacto directo con el fabricante (...) Sin embargo, no sucede así con las organizaciones de servicios, entre las que se encuentran los centros de enseñanza. Los servicios se crean en condiciones especiales, se consumen cuando se producen y no pueden ser almacenados. La relación del productor y cliente es directa y personal. A este tipo de relación que condiciona poderosamente el modelo de Gestión de Calidad cuando se aplica a la educación, Helga Drummond (1995) llama *Interface* (servicio cara a cara)" (Álvarez, 2002, pp. 116-117).

Realmente, y como crítica al auge que la calidad ha adquirido en ambos entornos, en nombre de la educación se ha utilizado la calidad para manipular a la opinión pública. Se vende el ingreso a la universidad, la superación de las pruebas de Estado, la acreditación de un programa o de una institución, el acceso al mundo de la tecnología, a la globalización y al empleo, entre otros, tal y como apunta Jaramillo (2004).

A partir de las lecturas que hemos realizado sobre la calidad empresarial y educativa y de las que hemos ido reproduciendo los aspectos más interesantes en los apartados anteriores, presentamos ahora una serie de ideas que reflejan nuestras propias conclusiones de la comparativa que hemos realizado de ambas atmósferas:

- Se habla de reciclaje y necesidad de una formación continua y cíclica para el personal, ante todo por la aceleración del desarrollo tecnológico y por la necesidad de adaptarse a los continuos cambios que en la sociedad se están produciendo.
- Otorgan gran importancia al conocimiento, manejo y puesta al día de todo lo que tenga que ver con las TIC y la sociedad de la información en general.
- Se requiere la participación de todo el mundo, sin exclusión ninguna, para que el proyecto de calidad sea eficaz y prospere.
- La competitividad se entiende como una sana costumbre que obliga a mantenerse y a sobrevivir en el mercado y contexto al que se pertenece.
- En ambos contextos, las bases de calidad están representadas por leyes que la respaldan.
- En el mundo educativo uno de los principios de calidad es el de autonomía, que en la empresa pierde sentido si se refiere a la organización en general y no al trabajador en concreto, puesto que en el ámbito privado la autonomía institucional y la descentralización se da por supuesta.
- Se otorga especial relevancia al trato y respeto a las personas por su condición natural como ser humano.
- Coinciden en considerar que donde radica la verdadera dificultad es en la puesta en práctica del proyecto de calidad y no tanto en definirlo.
- Para los dos campos, las últimas décadas han sido las testigos del verdadero auge e inclusión en los centros y su puesta en marcha.
- En ambos casos, han sido los países vecinos los aventajados y los precursores de la filosofía que recoge la Calidad y quienes la han aplicado con anterioridad a España. Nuestro país lo hace a posteriori, tomando a estos países como ejemplo y por tanto, como un referente europeo.

Capítulo 4.

CONCEPTOS BÁSICOS Y ANÁLISIS SOBRE LA SATISFACCIÓN

De nuevo, y como otra de las variables que cimentan nuestro estudio, diseccionamos y profundizamos en el término satisfacción como emoción, relacionándolo con procesos psicológicos fundamentales, pues se trata de una de las variables que ha propiciado la elaboración de un instrumento que la mida. Presentaremos un análisis propio del término en función de la figura con la que se relacione, ya sea estudiante, cliente o trabajador, así como un acercamiento del término con respecto a la comunicación. El objetivo final de este capítulo nos insta a realizar una aproximación de los dos conceptos básicos de nuestra investigación, calidad y satisfacción, y cómo se relacionan entre sí en el campo educativo-formativo además de introducir el cuestionario como instrumento de medición.

4.1. LA SATISFACCIÓN COMO UNA EMOCIÓN

El propio Vygotski resaltó la importancia de las emociones y la afectividad en los procesos cognitivos señalando que el pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último ¿por qué? en el análisis del proceso de pensar (Rodríguez Arocho, 2010).

La satisfacción adopta muchas variables, pero siempre será una tendencia común de todos los seres humanos. Por ello creemos en la importancia de estudiarla en una de sus concepciones como es en el estudiante. Trataremos de aportar una base teórica en cuanto a este sentimiento lo más globalizadora posible, con el fin de recoger todas las acepciones e implicaciones. Definimos *sentimientos* como: "(...) aquellas estructuras dinámicas que se manifiestan como pautas habituales de reacción hacia las personas, objetos o entidades sociales y se dan en todas las personas en algún grado de diversificación" (Rodríguez Morales, 1990, p.6).

La teoría más antigua que se conoce sobre emociones es la de *James-Lange*. William James, a finales del siglo XIX, sugirió que las emociones consistían en la percepción de un estímulo, que se continuaba con la experiencia de la emoción y se finalizaba con la emisión de una conducta (Ramos, Piqueras, Martínez y Oblitas, 2009). Oatley (1992) propuso una definición de *emoción* como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo. Las teorías de la regulación de los afectos y la investigación en las emociones, se han diversificado considerablemente en las últimas dos décadas. Según Jadue (2002), las principales conclusiones que pueden obtenerse de las mismas son las siguientes:

- Los procesos emocionales están profundamente involucrados en la dirección de los procesos cognitivos: la atención, todos los actos perceptivos, el aprendizaje y la memoria.
- El desarrollo emocional es funcionalmente inseparable de los patrones de experiencias psicosociales en todas las edades.
- La personalidad y la identidad personal son fundamentalmente de naturaleza emocional.

4.1.1. Recorrido sobre los procesos psicológicos

Algunas parcelas de los procesos mentales del ser humano son de difícil estudio, sobre todo aquellas que están relacionadas con el plano fenomenológico, siendo la *emoción* una de ellas, tal y como nos explican Santiago, Tornay y Gómez (1999).

Analizaremos todos los procesos que se suceden y que se incluyen cuando se produce una emoción como lo es la satisfacción, y nos servirá de guía de argumentación el propio recorrido que los autores mencionados presentan en su libro. Comenzamos, como lo hacen ellos, desde los niveles más simples de procesamiento como son los *símbolos mentales*, que se definen como las unidades de representación de información en nuestra mente y constituyen los contenidos que la mente manipula cuando realiza cualquier tarea y están ligados a la existencia de algún significante arbitrario que se puede usar para referirse a algo (Santiago et al., 1999). Para relacionarlo con el lenguaje, podemos señalar que según los *simbolistas*:

"La comprensión del lenguaje supone la activación y computación de símbolos mentales (Fodor, 1983; Pylyshyn, 1986). Estos símbolos serían arbitrarios, al no guardar ninguna similitud con sus referentes, y amodales, es decir, independientes de la modalidad sensorial de la información. Por ejemplo, el símbolo mental correspondiente al concepto SILLA sería el mismo si yo veo una silla, si uso una silla para sentarme, si escucho la palabra *silla* o si la veo escrita. Es destacable que la propuesta simbolista se basa en una metáfora lingüística" (De Vega, 2005, s.p.).

Con Pardos (2011) completaríamos esta argumentación al explicar que el uso de símbolos representacionales son necesarios en la formación del lenguaje y en el acto del habla, asimilando entonces la operatividad de la conducta observable a la *inteligencia práctica* y la conducta pensante a la *inteligencia teórica o discursiva*.

Enfocándonos en dos de los más significativos psicólogos educativos, Piaget, por un lado, consideraba que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, de forma que la aparición y el desarrollo del lenguaje depende en último término de la capacidad infantil para representar sucesos (en su planteamiento, un *símbolo* sería la *imagen interiorizada* de un suceso) (Vila, 1991). Del otro lado, Vygotski concedió particular énfasis en su explicación de la organización y el desarrollo del pensamiento al *lenguaje*, como una de las herramientas inventadas por los humanos (Rodríguez Arocho, 2010). Comprendemos la importancia del lenguaje como la fuente principal que

alimenta nuestra mente y esencia de nuestra inteligencia, que nos diferencia clásicamente de los animales. Los símbolos nos permiten manipular la información pero también los procesos de memoria. Y así, nos explica Sahui (2008) que la mayoría de los animales son capaces de captar y retener las imágenes de la realidad a partir de las sensaciones. Pero el hombre, además, tiene la capacidad de interpretar esos datos sensoriales e integrarlos en la conciencia. A esta facultad, exclusiva del ser humano, es a lo que en Psicología se le denomina percepción. Para entender la *percepción*, nos tenemos que remontar al Movimiento *Gestalt* que nació en Alemania bajo la autoría de los investigadores Wertheimer, Koffka y Köhler durante las primeras décadas del siglo XX. Estos autores consideraban la percepción como *el proceso fundamental de la actividad mental*, y suponen que las demás actividades psicológicas como el aprendizaje, la memoria y el pensamiento, entre otros, dependen del adecuado funcionamiento de la organización perceptual (Leonardo, 2004). Si nos centramos en este caso en el aprendizaje, como una de las actividades psicológicas nombradas por Leonardo (2004), podemos decir, que los episodios de aprendizaje dotados de una alta estructura interna son aquellos de los que se crea una *huella de memoria* rica en detalles, donde no sólo los detalles presentes en el episodio sino también sus implicaciones, se incluyen y donde todos estos contenidos se organizan en un todo interdependiente. Estos episodios con alta organización interna son codificados mejor, es decir, convertidos en una huella de memoria más rica, elaborada y organizada.

Respecto a las *tareas de recuerdo*, Manzanero (2006) nos aporta datos y aclaraciones a través de diferentes autores, como Jacoby, quién en 1991 propone que su ejecución refleja una mezcla entre recuperación intencional e influencias automáticas de memoria. En la misma dirección, se menciona a Jones quien en 1987 señalaba que el acceso directo a la huella de memoria tiene un alto componente de procesamiento automático, mientras que el acceso indirecto implica la búsqueda y generación de la información, y procesos de toma de decisión acerca del origen de los recuerdos en los que están implicados procesos controlados. De modo que la elaboración y el nivel de procesamiento afectan de forma importante a este tipo de recuperación. Sigue citando autores, en este caso a Tulving y Thomson quienes en 1972, consideraban que la recuperación automática por la vía directa de la accesibilidad que producen los indicios, se explica mediante el principio de codificación específica, teoría apoyada también por Jones en 1982. La activación automática de recuerdos asociados a un olor determinado es una muestra de ello. Continúa citándonos a Jacoby y Dallas quiénes en 1981 relacionan su distinción distinguiendo entre

memoria episódica y memoria semántica. El reconocimiento por identificación es una tarea de memoria episódica, ya que depende de que se haya formado una huella episódica; mientras que el reconocimiento perceptivo es una tarea de memoria semántica que depende solamente del nivel de activación de la representación semántica del ítem evaluado. Este hecho explica por qué variables como el nivel de procesamiento del material afectan al reconocimiento por identificación y no al reconocimiento perceptivo, puesto que el nivel de procesamiento influye en la probabilidad de que se forme una huella episódica. Hacemos breve inciso para explicar los tipos de memoria, basándonos en Zhong (2003), quien nos explica que los estudios psicológicos de la memoria humana hacen la distinción entre Memoria a corto plazo (MCP) y Memoria a largo plazo (MLP). *Memoria a Corto Plazo* significa que se retiene la información durante un corto periodo de tiempo sin crear los mecanismos neuronales para recuperarla más tarde. La duración de la MCP es muy corta, tratándose de un máximo de 30 segundos. La *Memoria a Largo Plazo*, se produce cuando se han creado las vías neurales de las ideas y el almacenamiento de información que luego pueden ser retirados del almacenaje semanas, meses o incluso años después. Para crear estas vías, se debe hacer un intento deliberado para codificar la información en la forma en que la intención de recordar más tarde. La MLP es un proceso de aprendizaje y es esencialmente una parte importante de la adquisición del intérprete de conocimiento, ya que la información almacenada en la MLP puede durar de minutos a semanas, meses o incluso una vida entera. Una forma de entender el funcionamiento de la mente es mediante una asemejación al funcionamiento del ordenador:

"Podemos asemejar la mente a un ordenador que funciona con un programa: el programa que tenemos actualmente es el que hasta ahora ha ido muy bien, lo hemos puesto a partir de las experiencias que hemos tenido desde que hemos nacido y hemos realizado pequeñas modificaciones que la hará llevar a ser lo que somos. Ahora podemos poner otro programa totalmente distinto. Debemos aprender a crear un programa que funcione mejor. Un programa repleto de pensamientos positivos, creativos,... que propicie pensamientos positivos, ideas creativas..." (Chiva, 2004, pp. 98-99).

Concretando, el mundo que percibimos está dotado de una increíble variedad estimular. La categorización de las experiencias preceptuales es reflejo de la organización del conocimiento adquirido en múltiples situaciones de aprendizaje diferentes. Este tipo de conocimiento es lo que se denomina Conocimiento Semántico (Santiago et al., 1999). Rogers y otros (2004) aclaran, al respecto del término, que el *Conocimiento Semántico* emerge de la activación

interactiva de representaciones perceptivas de modalidad específica sobre los objetos y enunciados acerca de estos objetos. A su vez, proponen que las representaciones semánticas abstractas emergen como producto de mecanismos de aprendizaje estadísticos en regiones del córtex que llevan a cabo mapeos multimodales a partir de sus múltiples interconexiones con diferentes áreas perceptivas y motoras. Una idea que ha sido ampliamente utilizada como concepto clave en la descripción de la organización del Conocimiento Semántico es el esquema. Siguiendo a Vázquez (1986), entendemos que aunque no existe una definición clara del *esquema*, esto puede ser considerado como estructura de conocimiento que, a su vez, se articula en redes más complejas. Rosch (1978) nos pone un ejemplo muy esclarecedor cuando explica que todos nosotros poseemos un esquema de lo que es un tejado, de lo que es una pared, una ventana... y, supuestamente en un nivel integrativo superior, de lo que es una casa. Sin embargo, los esquemas no son reducibles a meros conceptos o categorías. Mientras que una categoría está formada simplemente por varios objetos que comparten algo en común, la noción de esquema cognitivo parece ser algo más amplio. Vivas y García (2010) establecen que entre esquemas y representaciones de Piaget, es Wallon quien detecta una relación entre el mundo perceptivo, la aprensión sensorial de los actos y el de las ideas y los conceptos, mediados por la imagen, pues, mientras que la representación es *lo que significa* el significante o la *imagen de la realidad*, los esquemas serían *los significados*, algo *análogos a los conceptos*, viendo así una relación entre lo que es sensorialmente percibido, a su vez, depositario de lo conceptualmente significado.

Introducimos a continuación un nuevo concepto, la *atención*, que ayudará a entender en qué fijamos finalmente nuestro interés en función de las percepciones recibidas, es decir, cómo procesamos la información. Según el psicólogo y filósofo William James (1980, p.403) se define la atención como:

"Tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vívida, de uno entre los que parecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Su esencia está constituida por focalización, concentración y conciencia. Atención significa dejar ciertas cosas para tratar efectivamente otras".

Según Colmenero, Catena y Fuentes (2001), el concepto de atención ha variado enormemente a lo largo del tiempo. Los tres consideran la atención como un conjunto de redes de áreas neurales que llevan a cabo operaciones específicas de procesamiento de información. Estas redes serían la red atencional anterior, relacionada especialmente con la detección/selección de

objetivos, la red atencional posterior, implicada en la orientación atencional a objetos, posiciones espaciales y/o contenidos de memoria y la red atencional de vigilancia, responsable de nuestra disponibilidad para el procesamiento de la información. El proceso descrito podría estar muy relacionado con la creación de *Estados de flujo* que Dueñas (2003) define como un estado psíquico y espiritual que se caracteriza por absorber (al animador) en la tarea que realiza, perder toda conciencia de sí mismo o anulación del yo, y abandonar las pequeñas preocupaciones de la vida cotidiana. Moreno y Martínez (2006) nos descubren que Csikszentmihalyi en el año 1990 describió nueve dimensiones en el estado de flujo (estado psicológico óptimo): 1-Equilibrio entre habilidad y reto; 2-Colaboración/unión de la acción y el pensamiento; 3-Claridad de objetivos; 4-*Feedback* claro y sin ambigüedades. 5-Concentración sobre la tarea que se está realizando; 6-Sentimiento de control; 7-Pérdida de cohibición o autoconciencia; 8-Transformación en la percepción del tiempo; 9-Experiencia autotélica.

Santiago y otros (1999) relacionan las emociones negativas y la dificultad en el funcionamiento de la memoria de trabajo o conciencia, mientras que las emociones positivas estimulan la mente. Por ello, el control emocional sería lo contrario a que la emoción dirija la atención. Podríamos decir que, procesos tales como la percepción, la atención, el aprendizaje o la memoria hasta ahora descritos, tienen como fin último adquirir la información para luego procesarla. Pero el ser humano también tiene la capacidad de sentir dichas emociones, por ello, se ha intentado relacionar la emoción con el concepto de *activación*. Y así lo presentan Santiago J. Ramos y otros (2009) al considerar que, en las emociones están implicadas conductas, estados corporales de activación o desactivación fisiológica y cogniciones, por lo que las combinaciones de estos elementos hacen que las emociones sean subjetivas y, como consecuencia, diferentes ante un mismo estímulo o contexto y en distintos individuos. Advierten que esto nos lleva al controvertido tema de la clasificación de las emociones básicas. Sobre las emociones básicas nos apoyamos en Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006) para entender que, cada una se encuentra asociada a unas condiciones específicas capaces de provocar su activación, originando patrones peculiares y diferenciales. De modo que cada emoción básica se produce por la activación neural de un circuito específico.

Mandler (1984) y Duffy (1972) nos arrojan una última aclaración relacionada con la activación y la emoción que son respectivamente las siguientes. En cuanto a la *activación*, si bien las dos variables principales implicadas en la génesis de la reacción emocional son la activación y la

interpretación cognitiva, es esta última la que determina la emoción. La activación solamente sería el sustrato. La relevancia de la activación sería muy limitada, ya que las personas solamente son capaces de distinguir entre una activación elevada y otra baja, pero no el nivel de otras variables fisiológicas concretas, de forma que el grado de activación ejercería un papel indiferenciado únicamente en el grado de intensidad de la emoción. Incluso la propia activación podría producirse por una incongruencia en los esquemas cognitivos (ocurrencia de un hecho inesperado o no ocurrencia de un evento previsto). Esta activación, a su vez, instiga a una interpretación cognitiva de la situación que es la que determinaría la cualidad de la emoción. Respecto a la *emoción*, cualquier conducta se puede describir en un momento dado por dos parámetros: activación y dirección; el primero directamente relacionado con la intensidad y el segundo con la dimensión/aproximación/evitación. Tanto la activación como la dirección interactúan entre sí, aunque pueden ser medidos independientemente. El autor considera la activación como el componente esencial, ya que subyace a todas las conductas, manifiestas o encubiertas, y sería una función directa de la activación simpática, pudiéndose medir a través de registros psicofisiológicos. El planteamiento de Duffy (1972) es un sistema homeostático, debido a los cambios que se producen en el ambiente al que se enfrenta un sujeto, éste experimenta cambios constantes en su nivel de activación para lograr una adaptación adecuada.

Llegados a este punto, podemos afirmar que, es posible modificar la respuesta emocional mediante el aprendizaje. Los mecanismos que subyacen a la formación de las emociones se basan en la *homeóstasis*, que busca un equilibrio por parte del organismo. Leemos en Graeme (2006) que, la homeóstasis es una forma especializada de regulación, que precisamente mantiene la función de un sistema a un nivel de punto de ajuste de la actividad. Algunos autores creen que el mismo proceso de homeóstasis se desencadena cuando se produce una emoción, ya sea agradable o desagradable. Hacemos un inciso para ofrecer la opinión que sobre la homeóstasis, Maslow (1998) desembrolla:

"Asociada casi siempre a las actitudes negativas respecto a la necesidad, se encuentra la concepción de que el fin primario del organismo estriba en la liberación de esta enojosa necesidad y en la consecución resultante: una eliminación de la tensión, un equilibrio, una homeóstasis, una paz, un estado de reposo, una carencia de dolor. Y aclara: la homeóstasis no defiende la reducción a cero, sino la consecución de un nivel óptimo. Esto supondrá reducir la tensión algunas veces o aumentarlas otras, como sucede con la presión sanguínea, que puede ser demasiado baja o demasiada alta" (p.55).

Es apropiado hacer mención, por la relación con la que cuenta con respecto al nuevo concepto introducido, al estado llamado *Hedonismo* y que Palmero y otros (2002, p.36) nos aclaran:

"(...) parece claro que existe una premisa motivacional básica en la conducta de cualquier organismo: El hedonismo psicológico. Desde un razonamiento de este tipo, se puede entender la tendencia a aproximarse a lo que producirá consecuencias gratificantes y la tendencia a evitar lo que producirá consecuencias desagradables".

Maslow (1998), por otro lado, añade que la teoría hedonista funciona para las personas saludables pero no para las enfermas. Martínez-Tur y otros (2001) también dedican unos párrafos a este concepto explicando la existencia de dos divisiones del ser humano asociadas tradicionalmente al estudio del consumo. Por una parte, un *utilitarismo* asociado al procesamiento de la información al tomar decisiones y por otro, la *búsqueda del placer* a través de las experiencias de consumo. En cuanto a la primera, utilitarismo, ha sido la más empleada y ha generado más investigación e intervención profesional que la segunda, hedonismo. Una concepción en profundidad de esas dos visiones permite señalar, además, que, en contra de la habitual restricción a un egoísmo simple que busca utilidades y placeres a corto plazo, los seres humanos podemos ser capaces de hacer proyectos de futuro y desarrollar un consumo sostenible que proporcione también recompensas (egoísmo complejo).

Por último, Nuttin y otros (1979) detallan que, el punto de partida dinámico de la conducta es en mayor medida la huída frente a lo desagradable, más que la búsqueda del placer, tal como lo concibe el hedonismo. Para concluir, nos servimos del resumen ofrecido por los propios autores que han guiado el proceso que hemos descrito en este apartado, Santiago y otros (1999), hasta llegar al sentimiento que queremos analizar. Si nos centramos en los factores cognitivos, descubrimos que muchas experiencias emocionales parecen producirse sin que contribuyan dichos aspectos cognitivos. Sin embargo, los procesos cognitivos así, pueden influir en la emoción en ciertos casos. La relación entre emoción y cognición se reduce a una influencia de la primera sobre la segunda y también se da el proceso inverso. Todos estos casos de influencia de la emoción en procesos cognitivos, hace concluir que las distintas emociones están representadas dentro de la memoria semántica. Al igual que las sensaciones y los conceptos están almacenados dentro de una estructura de red que los relaciona unos con otros, también existen nudos de la red que representan el miedo, la ira, la alegría, la tristeza o la *satisfacción*.

4.1.2. Conceptualización de la satisfacción

Hasta ahora hemos visto que la emoción, lejos de ser una reacción automática e incontrolable ante ciertas situaciones o estímulos internos, está a menudo mediada por otro tipo de factores. Llevándonos estos términos al terreno de nuestra investigación, diremos que la emoción en la que centramos nuestro trabajo es la satisfacción, para así entender el efecto que este sentimiento tiene sobre el aprendizaje del trabajador frente a la formación que desarrolla y no sólo frente a las tareas que desempeña. Por ello, es de especial interés para el empresario y responsables, conocer cuáles son esos procesos fisiológicos y cognitivos que afectan al estado del trabajador-participante a un curso. Maslow (1998) asegura que, ya sabemos que el requisito previo fundamental de un desarrollo saludable estriba en la satisfacción de las necesidades básicas. Y así, consideraremos la satisfacción como un estado de bienestar al que solemos tender todas las personas, coincidiendo con Ishikawa (1994) cuando comenta que las personas tienen varios deseos, tales como tener una vida feliz, adquirir habilidades, hacer amigos, ser amadas, sentirse orgullosas y ejercer influencia. La felicidad adopta muchas formas, tales como la satisfacción financiera, la satisfacción en el trabajo y la satisfacción del desarrollo personal y la aceptación interpersonal. Resulta lógico pensar que este deseo de mantenernos en dicho estado provenga ya desde antes de nacer. Leemos de Maslow (1998): "La vida intra-uterina es completamente satisfactoria y no conlleva frustraciones, del mismo modo que se acepta generalmente en la actualidad que el primer año de vida debería ser básicamente satisfactorio y carente de frustraciones" (p.247).

Qué duda cabe que resultará difícil ir perdiendo dicho estado conforme avanzamos en edad, pues tal y como considera también Muñoz Adanes (1990), nadie es neutral en relación con los acontecimientos claves de su vida: o se está satisfecho o se está insatisfecho bien sea con el cónyuge, con los hijos, con los amigos y con la vida. Sobre la búsqueda de la felicidad constante, Friedenthal (1999) aclara que, se corresponde más bien con la satisfacción repentina de necesidades retenidas, siendo sólo posible como un fenómeno episódico. Previo a adentrarnos en la profundización de las diferentes variantes del concepto *satisfacción*, exponemos a continuación las definiciones que este mismo autor ilustra de forma cronológica con respecto a los usuarios y consumidores. Estas aparecen en la tabla 4.1.

TABLA 4.1. DEFINICIONES DEL TÉRMINO SATISFACCIÓN

Howard y Steth (1969)	La satisfacción consiste en la respuesta del consumidor a la evaluación de la discrepancia entre las expectativas previas y el rendimiento percibido del producto después del consumo.
Westbrook (1980a, 1987)	La satisfacción es un juicio o evaluación global determinado por repuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el uso o consumo de productos.
Oliver (1980)	La satisfacción es una respuesta de los consumidores que viene dada por un estándar inicial en cuanto a expectativas y por la discrepancia entre esas expectativas y el rendimiento percibido del producto consumido.
Oliver (1981)	La satisfacción es la evaluación de la sorpresa inherente a la experiencia de compra o adquisición.
Churchill y Surprenant (1982)	La satisfacción es una respuesta a la compra de productos o uso de servicios que resulta de la comparación entre costes-beneficios de la compra en relación a las consecuencias anticipadas.
Bearden y Teel (1983)	La satisfacción es una función de las expectativas y opiniones acerca de los atributos del producto y la confirmación o no de esas expectativas.
Woodruff, Cadotte y Jekins (1983)	La satisfacción es una respuesta emocional a la confirmación o no de expectativas previas.
Labarbera y Mazursky (1983)	La satisfacción es una función de las expectativas previas y la confirmación o no de de esas expectativas.
Cadotte, Woodruff y Jekins (1987)	La satisfacción es una función aditiva del nivel de expectativas y la confirmación o no de las mismas.
Tse y Wilton (1988)	La satisfacción es una respuesta del consumidor a la discrepancia percibida entre las expectativas previas y el rendimiento del producto una vez consumido.
Oliver y Swan (1989a y 1989b)	La satisfacción se debe a dos procesos de comparación: expectativas previas con rendimiento del producto y costes-beneficios del consumidor con costes-beneficios del proveedor del producto.
Tse, Nicosia y Wilton (1990)	La satisfacción es un proceso multidimensional y dinámico donde interactúan actividades mentales y conductuales a lo largo del tiempo.
Bitner (1990)	La satisfacción es una función de la confirmación o no de expectativas previas.
Westbrook y Oliver (1991)	La satisfacción es una evaluación o juicio relacionado con una compra específica.
Hunt (1991)	La satisfacción es un constructo esencialmente emocional y no cognitivo.
Bolton y Drew (1991a)	La satisfacción es una evaluación del consumidor acerca de una transacción específica.
Oliver (1993^a), Mano y Oliver (1993)	La satisfacción es una respuesta post-consumo facilitada, relacionada con la experiencia de uso.

Price, Arnould y Tierney (1995)	La satisfacción hace referencia a aspectos afectivos con la experiencia de uso.
Oh y Parks (1997)	La satisfacción es probablemente un proceso complejo que incluye dinámicas cognitivas, afectivas y otras psicológicas y filosóficas aún no descubiertas.

Fuente: Friedenthal (1999, p.31).

Pero no queremos acabar este apartado sin hacer mención a la cara opuesta de la satisfacción, la entendida *insatisfacción*. Sería lógico pensar, que cuando no existe satisfacción, entonces nos encontraríamos en un estado de insatisfacción, y por ende de infelicidad, ingratitud, enfermedad... Pero esta dicotomía, satisfacción-insatisfacción, no la presentan como tal diversos autores. Sirva como primer ejemplo Friedenthal (1999), quien considera que, la satisfacción no es una alternativa opuesta a la insatisfacción, sino que ambas se nos presentan en la práctica analítica como una de las dos caras de una moneda (las formaciones del inconsciente). Una moneda que adquiere valor de pago, de deuda o de culpa cuando se trata del síntoma. Conesa (1993), por su parte, opina igual y lo comprobamos cuando leemos de su texto que los factores satisfactores actúan sobre la variable satisfacción, de modo que su presencia determina la satisfacción activa, y su ausencia, la falta de satisfacción, pero no la insatisfacción. Análogamente, los factores insatisfactores, llamados también *higienizantes* en terminología de Herzberg, actúan sobre la variable insatisfacción, de modo que su presencia supone la falta de la misma (pero no satisfacción) su carencia, la insatisfacción activa. Muñoz Adanes (1990, p.290) dilucida más escuetamente que, muchos de nuestros datos parecen apuntar en el sentido expresado por la frase: "El que no está satisfecho, está insatisfecho". Sin embargo, no le parece del todo oportuno establecer de manera definitiva tal conclusión. Friedenthal (1999) habla en lugar de insatisfacción de *displacer*, aportando así nuevos términos relacionados con la variable satisfacción:

"Como se puede apreciar, la satisfacción sustitutiva no supone la realización del placer. El cambio de placer es la descarga de energía psíquica que paradójicamente conduce al *displacer* (...) si el placer no es una satisfacción holística (total) es porque como principio se articula a otro principio que lo sostiene: el de realidad" (Friedenthal, 1999, p.93).

Anteriormente, el autor citado ya nos había argumentado en sus páginas, en cuanto la satisfacción sustitutiva, que el mismo Freud descubrió que sólo se renuncia a una satisfacción cuando ha sido sustituida por otra, y que por lo tanto no hay renuncia. Palmero y otros (2002), también se pronuncian al respecto ofreciendo una opinión sobre el *placer* y el *displacer*, exponiendo que los juicios

referidos a lo que es placentero y grato, así como a lo que es displacentero y no grato, se basan en la experiencia que ha tenido un individuo en situaciones similares. Maslow (1998) distinguirá entre *el placer de la escasez* y *el placer de abundancia*, o lo que es lo mismo entre *el placer inferior* de satisfacer una necesidad y *el placer superior* de la producción, creación y desarrollo de la penetración. Continúa explicando que la saturación, la relajación y la pérdida de tensión que siguen a la satisfacción de una deficiencia, puede llamarse con toda propiedad *alivio*, en contraste con el éxtasis o la serenidad que uno experimenta al funcionar fácilmente, perfectamente y al máximo rendimiento en superdirecta, por decirlo así. Habiendo introducido el término *alivio*, el autor prosigue aclarando que al depender tan estrechamente de algo que desaparece, lo más probable es que desaparezca también. El alivio, forzosamente tiene que ser menos estable, menos duradero y menos constante que el placer que acompaña al desarrollo, el cual puede durar indefinidamente.

Terminamos con el término al que nos referíamos párrafos más arriba, *placer*, del que nos explica Friedenthal (1999) que, hay modos de satisfacción que son sentidos como placer, pero hay otros francamente displacenteros que llegan a ser incluso angustiantes.

4.2. TRES PERSPECTIVAS DE LA SATISFACCIÓN

Al comienzo de este trabajo y de este capítulo, defendemos la razón que nos lleva a estudiar la variable *satisfacción*, por la importancia y por la tendencia natural que tenemos los seres humanos a mantenernos estables en dicho sentimiento. De nuevo justificamos nuestra elección aportando una nueva cita especificada por Maslow (1998, pp. 86-87): "(...) particularmente por lo que respecta a la teoría de la satisfacción de las necesidades que, a mi parecer, es el principio más simple y más importante subyacente en todo el desarrollo humano saludable". Son diferentes la matizaciones que el concepto *satisfacción* puede adoptar en función del ámbito en el que se trate, y este a su vez ha ido evolucionando a lo largo de los años. Martínez-Tur y otros (2001) explican que, desde los primeros estudios sobre la satisfacción hasta la actualidad, ha ido variando su concepción, enriqueciéndose y matizándose según han ido pasando los años. Nosotros desarrollaremos tres ámbitos:

- Satisfacción en el estudiante.
- Satisfacción en el cliente.

- Satisfacción en el trabajador.

4.2.1. Satisfacción en el estudiante

Para analizar la satisfacción en el ámbito estudiantil, a su vez, hemos de diferenciar entre el nivel escolar y los niveles más altos como el universitario. A lo largo de todos ellos, siempre ha sido de gran interés estudiar esta relación. Se han llevado a cabo ya investigaciones donde se estudia la satisfacción del estudiante y su rendimiento académico en aras de confirmar que existe una relación. Sirva como ejemplo el que Conesa (1993) nos ofrece de Edwards y Walers, quienes en 1980 aplicaron a 223 estudiantes dos escalas para medir su grado de compromiso con el trabajo académico. Los resultados indicarían que existen correlaciones significativas con aptitud verbal, ciertas características de personalidad, rendimiento académico y satisfacción en el curso, siendo esta última correlación muy alta. Hay otros estudios donde se llegan a otras conclusiones que también nos interesan, como el desarrollado por Rodríguez Morales (1990) sobre el *rendimiento académico global y final* que, covaría positivamente y en grado más elevado con *el rasgo Dinámico del Sentido del Deber (Superego)* e *Interés Escolar*. Entre los varones, el desempeño académico se asocia más estrechamente con el sentimiento escolar, en tanto que entre las mujeres se relaciona más intensamente con el sentimiento de Superego¹⁰. En edades inferiores, el rendimiento académico va más vinculado al sentimiento escolar. Sin embargo, en edades superiores con el sentimiento de Superego. El rendimiento académico alto covaría más estrechamente con el Sentido del Deber, en tanto que el bajo lo hace con el interés escolar. Por lo que nosotros extraemos que el rendimiento académico también estaría relacionado con la personalidad del estudiante, y que, como hemos visto en otros apartados, personalidad y satisfacción están estrechamente relacionadas.

La satisfacción también ha sido relacionada con otros factores en distintas investigaciones, como son la calificación o las relaciones sociales. Sirva para ello la siguiente cita de Conesa (1993):

"Se ha observado una tendencia general en la mayoría de los grupos de sujetos estudiados a considerar como satisfactores los factores *intrínsecos* y como insatisfactores o higienizantes los *extrínsecos* a excepción del factor *Relaciones con los compañeros* que, considerándose extrínseco, causa satisfacción; del factor *calificación*,

¹⁰ En las tesis freudianas de psicoanálisis, es la imagen ideal que el individuo forma de sí mismo como conciencia moral que controla y modera los instintos.

que siendo extrínseco no parece adoptar un papel muy definido, decantándose en algunos casos por la satisfacción y en otros por la insatisfacción; y del factor *interés académico de los alumnos*, que tiende a causar insatisfacción, aunque es considerado como intrínseco; en cualquier caso, la consideración de este último factor como intrínseco o extrínseco es discutible, ya que depende de la interpretación que se le dé" (p.332).

Sobre esta discusión que nos plantea Conesa, nos ayudaremos en este caso de Sarramona (1999) para aclararla, pues él defiende que, suele diferenciarse entre *motivación intrínseca* cuando ésta se vincula directamente a un aspecto de la autoformación y *motivación extrínseca*, cuando obedece a acciones externas. Pero que en cualquier caso, los sujetos han de poder advertir personalmente los resultados terminales a lograr para que se sientan impelidos a la acción.

Las investigaciones referidas al mundo universitario son las que más nos interesan puesto que, se trata de la edad adulta, que es el grupo de estudio con el que nosotros trabajamos, y por lo tanto los resultados nos sirven de orientación y base. Además de que también se estudia al adulto en el campo de la enseñanza-aprendizaje. Y precisamente sobre la edad adulta y del proceso de enseñanza-aprendizaje, Maslow (1954) explica que no se puede olvidar que la motivación vinculada a la necesidad de aprender no se desarrolla hasta que se han cubierto las necesidades biológicas, afectivas y sociales básicas. Resulta interesante señalar, en cuanto a este concepto de sentimiento ya en determinadas edades, lo que descubren en sus investigaciones expertos en el año 1961, que Rodríguez Morales (1990) nos ofrece. Los sentimientos parecen estar mejor formados en los adultos que en los niños, lo que pone de relieve que en su mayor parte, la estructura del sentimiento es más fragmentaria y menos integrada en los niños. Una de las conclusiones, que en este caso nos presenta Palmero y otros (2002) es que, el nivel de autoestima de los sujetos conjuntamente con la carrera que realizan, determina el que un aspecto de la vida universitaria cause satisfacción o insatisfacción a los estudiantes. Por lo que una vez más, se relaciona personalidad y satisfacción. Conesa (1993) también relaciona ambas variables (satisfacción y personalidad) en sus estudios:

"Se producen diferencias en cuanto a los factores que causan satisfacción o insatisfacción a los estudiantes universitarios, si se tiene en cuenta su locus de control conjuntamente con el tipo de estudios que realiza. La mayoría de los factores considerados intrínsecos tienden a causar satisfacción, mientras que la mayoría de los factores extrínsecos tienden a causar insatisfacción, tanto en sujetos internos como externos, aunque aquellos se sienten más

satisfechos con los factores intrínsecos y estos más insatisfechos con los extrínsecos" (p.330).

Palmero y otros (2002) se encargan igualmente de relacionar satisfacción y constancia cuando exponen que el hecho de que los estudiantes sean más o menos perseverantes, produce algunas diferencias en los aspectos de su vida universitaria que les causan satisfacción o insatisfacción. Continúan, en cuanto a la elección de la carrera, que la que finalmente realice el sujeto, produce algunas diferencias en las causas de satisfacción e insatisfacción que muestran los estudiantes, aunque hay que tener en cuenta que esto sucede en grupos de sujetos con unas características determinadas (altos o bajos en motivo de logro, esperanza de éxito, perseverancia o autoestima).

Conesa (1993) por otro lado, arroja en sus conclusiones un dato que para nuestro objeto de estudio resulta interesante subrayar, que versa sobre la utilización de una metodología u otra para determinar las causas de satisfacción o insatisfacción de los estudiantes universitarios, desvelando que presenta unos resultados similares. Por lo que se puede afirmar que es indistinto utilizar cualquiera de ellas. Este resultado, según el autor, proporciona una gran flexibilidad a este tipo de estudio. Es también muy significativo lo que aportan Palmero y otros (2002) sobre el mundo universitario, pues parece que los sujetos pueden estar satisfechos e insatisfechos a la vez, satisfechos con unos aspectos e insatisfechos con otros. En definitiva, aún hoy resulta complejo definir la naturaleza y alcance de la motivación para el aprendizaje. La motivación es un constructo empleado para describir las fuerzas internas o externas que producen la decisión, dirección, la intensidad y la persistencia del comportamiento, enuncian Carré, Moisan y Poisson (1997).

4.2.2. Satisfacción en el cliente

Evrard (1993) define *satisfacción del cliente* como un estado psicológico resultado de un proceso de compra y consumo. Nos interesa estudiar este campo de satisfacción, puesto que los que compondrán nuestra muestra de estudio serán trabajadores de una empresa y por tanto clientes internos, que ya introdujimos y definimos en el capítulo 2.

Bajo la óptica denominada Gestión Total de la Calidad (de lo que nos hemos ocupado en el anterior capítulo), el cliente interno es una pieza muy importante, pues (Cadrecha, 2000, p.51):

- Se considera la relación interna entre personas, departamentos o áreas como una cadena de suministrador-cliente.

- Cada uno en la empresa u organismo, es suministrador y cliente de otras personas.
- Cada uno entrega el trabajo que realizó sin fallo y a la primera, ya que de esta norma satisface las necesidades de su cliente y además será más competitivo. Que efectivamente asegura que los requerimientos de los clientes se alcanzarán y satisfarán.

Se trata, de nuevo, de un término muy estudiado, y por ello también encontramos multitud de citas que nos aportan ideas y aclaraciones. Partimos de la siguiente cita para corroborar la relación entre cliente y satisfacción de Martínez-Tur y otros (2001) quienes señalan que el cliente se decide por aquel bien o servicio que es capaz de ofrecerle mejores resultados, lo que provoca que las organizaciones se esfuercen en conseguir los mayores niveles posibles de calidad y de satisfacción con el consumo. Carmona y Leal (1998) nos presentan *la teoría de los dos factores de Herzberg a la satisfacción del cliente*, la cual postula que unas dimensiones de los productos y/o servicios determinan la satisfacción del cliente, y otras muy distintas, su insatisfacción.

Muñoz Adanes (1990, p.76) define la satisfacción e insatisfacción en el trabajo del siguiente modo: "La insatisfacción-satisfacción en el trabajo es el sentimiento que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo determinado en un ambiente dado, dentro del ámbito de una empresa y por el que recibe una serie de compensaciones". Las propias emociones son también una variable influyente, lo que hace de la satisfacción un sentimiento cambiante, incluso de un día para otro, con respecto a un mismo producto o servicio. Esto, como explicábamos en el primer apartado de este mismo capítulo, se debe entre otras razones a la precepción recibida por el cliente en este caso. La percepción, del mismo modo, debe ser estudiada y tenida en cuenta a la hora de hablar de la satisfacción del cliente. Mendler (2000) nos explica a este respecto que, la gente generalmente piensa que ha obtenido una ganga cuando consigue algo en mejores condiciones de lo esperado. Se trata del principio de contraste, que influye en la forma en la que percibimos una situación y, al fin y al cabo, en la forma de comportarnos. Los tres principales acercamientos cognitivos usados al explicar la satisfacción de los clientes son, según Martínez-Tur y otros (2001):

- La confirmación de expectativas.
- La teoría de la equidad.
- La teoría de la atribución causal.

Esta orientación hacia el cliente se traduce en la versión 2000 de las Normas ISO 9000 por nuevos requisitos (ISO 9001) ó (ISO 9004) que nos ofrece Froman (2003):

- *Atención al cliente* (el primero de los ocho principios de gestión): “garantizar que los requisitos del cliente se determinan y respetan al personal (...)” (p.266).
- *Comunicación con los clientes*: A propósito de las consultas, los contratos o los pedidos, de la retroalimentación, de las reclamaciones.
- *Satisfacción del cliente*: Seguimiento de las informaciones en cuanto al nivel de satisfacción de sus requisitos y determinación de métodos que permitan utilizar estas informaciones.

La satisfacción del cliente está influenciada por la propia personalidad del consumidor, nos explican Martínez-Tur y otros (2001), quiénes asientan que conseguir dicho sentimiento no está del todo de la mano del empresario que pone todos los medios oportunos para obtenerla, pues desde luego, nuestras sociedades se caracterizan por un gran consumismo, pero también es verdad que el cliente es cada vez más sofisticado y se decide por el tipo de servicio que mejor satisface sus necesidades concretas.

4.2.3. Satisfacción en el trabajador

La gran mayoría de las investigaciones aportadas al campo, vienen transferidas desde la *Psicología del trabajo*, definida por Muñoz Adanes (1990, pp. 21-22) como: “La ciencia encargada de proporcionar el conocimiento más veraz de la problemática empresarial, desde el punto de vista humano, y de las variables que afectan al rendimiento de los individuos, entre las cuales podría encontrarse la satisfacción del trabajador”. La satisfacción en el trabajo nos resulta objeto de estudio desde el punto de vista de la formación en este ámbito laboral (Formación Profesional para el Empleo), y la variable *satisfacción*, la consideramos positivamente relacionada por diversas razones y estudios que más adelante aportaremos mediante citas.

Straub (2006) hacía mención expresa al ámbito formativo del trabajador demostrando que el enfoque del aprendizaje está cambiando gradualmente, pues ya no se trata de proporcionar habilidades y competencias predefinidas, sino de capacitar dinámicamente a los trabajadores del conocimiento para que sean más productivos. A pesar de todo, en los últimos diez años se ha subestimado el reto que realmente plantea la innovación del aprendizaje.

Aunque los estudios sobre los factores que afectan a la satisfacción del trabajador, en pro de alcanzar la máxima productividad, competitividad y calidad, han sido ímprobos y numerosos, la realidad sobre la satisfacción en el trabajo tiene una base sensata y elemental de la que se debe partir y es la de, según Muñoz Adanes (1990), sentirse a gusto con el trabajo que desempeñas. El autor expresa que el contento con la tarea se decanta como la variable que más influye en la satisfacción que el individuo experimenta en su trabajo. Y ello le permite afirmar que la primera condición para que una persona esté satisfecha con su trabajo es que su trabajo le agrade. Para el empresario, resulta necesario mantener satisfechos a sus trabajadores, entre otras razones por lo que aporta Conesa (1993, p.134):

"Como la satisfacción en el trabajo determina mejoras en el nivel de ejecución, a tales factores se les puede denominar *motivadores*, ya que su presencia motiva al trabajador a desempeñarse con mayor eficacia, mientras que su ausencia, al no ser estos factores causa de insatisfacción, no afecta al nivel de ejecución".

La importancia de estudiar esta variable para este campo y con respecto a la Formación Profesional para el Empleo, la avalan Palmero y otros (2002) cuando opinan que un trabajador satisfecho es un trabajador productivo. Conesa (1993) se encarga, a partir de los resultados de los trabajos de Herzberg, de presentar cinco factores como determinantes fundamentales de la satisfacción en el trabajo:

- Reconocimiento.
- Realización.
- El trabajo mismo.
- Promoción.
- Responsabilidad.

Mientras que, según señala, un conjunto diferentes de factores se asocian con la insatisfacción en el trabajo:

- Remuneración.
- Dirección y relaciones humanas.
- Política y administración de la empresa.
- Supervisión técnica.
- Condiciones de trabajo.

Y resume su teoría de la siguiente forma:

"Los factores que contribuyen a la satisfacción y motivación en el trabajo son distintos e independientes de los factores que tienden a

provocar insatisfacción. Se deduce por tanto que estos sentimientos no son opuestos entre sí, ya que, según estudiemos la satisfacción e insatisfacción en el trabajo, los factores a considerar son completamente diferentes" (Conesa, 1993, p.118).

Concluyendo que, por ende, la satisfacción en el trabajo surge, pues, de la presencia de factores satisfactorios en su dimensión positiva. Asimismo, para conseguir evitar la insatisfacción, bastará normalmente con la ausencia de insatisfactores en su dimensión negativa (Conesa, 1993). Ortega (1983) evidencia la afirmación de Sheldon de que en el ámbito laboral, para todas las personas, existe un nivel óptimo del trabajo del que no es posible apartarse más que a costa del rendimiento y de la satisfacción. No podemos obviar la aseveración brindada por Muñoz Adanes (1990) que toma de Korman del año 1971 y que nos insta, aún más, a investigar sobre este aspecto, al manifestar que la relación entre satisfacción en el trabajo y rendimiento, es un problema aún sin resolver ya que puede hacerse extensiva a temas tan fundamentales como la relación entre satisfacción en el trabajo y motivación para el trabajo, moral, laboral y clima laboral.

En pro de aclarar dicotomías y sinergias que se presentan con respecto al epígrafe que nos ocupa, acotaremos términos y conceptos que aparecen en la literatura que encontramos al respecto. Comenzamos aclarando la diferencia entre la dualidad que presentan *motivación laboral* y *satisfacción laboral*: "La confusión entre motivación laboral y satisfacción en el trabajo es ya histórica (...) Para evitar tal confusión basta considerar que la primera es una disposición a actuar en una dirección determinada, mientras que la segunda es un sentimiento" (Muñoz Adanes, 1990, p.39).

Volvemos a apoyarnos en Muñoz Adanes (1990, pp. 36-37) para establecer la diferencia establecida entre dos nuevos términos dicotómicos: *satisfacción en el trabajo* y *satisfacción con el trabajo*, ya que lo ilustra de una forma muy clara:

"En efecto, con mucha frecuencia se utilizan como si fuesen sinónimas las expresiones *satisfacción con el trabajo* y *satisfacción en el trabajo*. La diferencia entre ambas expresiones radica, como es obvio, en que la primera se refiere a las características intrínsecas al propio trabajo, mientras que la segunda hace mención a la satisfacción que experimenta el individuo en el lugar de trabajo como consecuencia de todos los factores que tienen que ver con la actividad laboral".

En nuestro caso, el tipo de satisfacción que nos interesa, y que es objeto de nuestro estudio, sería la *satisfacción en el trabajo*. Y siendo éste el que nos interesa, seguimos profundizando en el término con ayuda de Conesa (1993),

quien explica los causantes de satisfacción en el trabajo, que son distintos de aquellos que provocan insatisfacción, puesto que resulta evidente que satisfacción e insatisfacción se mueven en dos niveles diferentes. Es decir, que lo contrario de satisfacción será no-satisfacción, y lo contrario de insatisfacción será no-insatisfacción (este aspecto ya lo hemos tratado anteriormente). Por lo tanto, los factores denominados motivadores actuarán sólo en la línea no-satisfacción, satisfacción. Mientras que los factores de higiene actuarán en la siguiente línea Insatisfacción, no-insatisfacción. De acuerdo con esta versión, los factores motivadores pueden producir más o menos satisfacción, pero nunca insatisfacción, mientras que los factores de higiene pueden ser determinantes de mayor o menor insatisfacción, pero nunca de satisfacción en el trabajo. Este mismo autor nos ayuda a entender la relación que se plantea entre la *satisfacción* y la *personalidad del trabajador*, cuando aclara que las necesidades de desarrollo personal, logro y autorrealización, son la clave para comprender los sentimientos de satisfacción en el trabajo. Por su parte, Nuttin y otros (1979) mostraban que la satisfacción en el trabajo está directamente relacionada con la rutina y con el planteamiento de nuevos retos y objetivos que activen al trabajador, pues la repetición pura y simple (característica de ciertas conductas profesionales) provoca los fenómenos de saciedad y de aburrimiento que eran motivaciones de cambio y de exploración o que induce a ensayar nuevas conductas y a proponerse nuevos objetivos.

La última relación que estableceremos en este apartado, la facilita Muñoz Adanes en su libro, entre *satisfacción, trabajo y edad*:

"La insatisfacción en el trabajo afecta por igual a todas las edades, pues las condiciones de trabajo no varían de una edad a otra, y las diferencias inherentes a la edad no tienen por qué justificar diferencias significativas en la reacción frente a esas condiciones (...) lo mismo podríamos decir en relación con el nivel de estudios, el sexo y el estado civil" (1990, p.297).

A pesar de las confusiones que pueden causar la diversidad de términos utilizados y relacionados, estamos de acuerdo en que existe una relación directa entre la satisfacción en el trabajo y una gran variedad de variables laborales, entre las cuales podemos señalar como más importantes: El contento con la tarea, la postura ante el trabajo (motivación para el trabajo), la moral laboral, el proceso seguido por la motivación y la voluntad de volver a trabajar en la empresa (Muñoz Adanes, 1990).

La *remuneración* es la compensación a cambio del trabajo realizado que el trabajador espera por excelencia, por lo que es una de las causas de satisfacción

básicas en el campo laboral. Constituye salario no sólo la remuneración ordinaria, fija o variable, sino todo lo que recibe el trabajador en dinero o en especie como contraprestación directa del servicio, sea cualquiera la forma o denominación que se adopte, como primas, sobresueldos, bonificaciones habituales, valor del trabajo suplementario o de las horas extras, valor del trabajo en días de descanso obligatorio, porcentajes sobre ventas y comisiones (Gerencie.com, 2011).

"Los salarios son un componente fundamental de las condiciones de trabajo y empleo en las empresas. Dado que se trata de un costo para los empleadores y de la principal fuente de ingresos de los trabajadores, los salarios pueden ser objeto de conflictos y se han convertido en uno de los principales temas de las negociaciones colectivas en todo el mundo. Al mismo tiempo, los salarios pueden causar situaciones de discriminación y privación si no se les garantiza a los trabajadores un nivel mínimo que sea digno. Desde el punto de vista de la economía, los salarios son parte importante de los costos laborales y son una variable esencial para la competitividad de las empresas que requiere ser analizada, también en su relación con otros factores como el empleo, la productividad y la inversión. Por estos motivos los Estados, junto con representantes de empleadores y trabajadores, han reconsiderado sus políticas salariales y han realizado importantes reformas o han evaluado nuevas estrategias" (Organización Internacional del Trabajo, OIT).¹¹

Los principales objetivos de las compensaciones empresariales deben dirigirse a (Muñoz Adanes, 1990):

- Premiar el desempeño de los trabajadores para satisfacción de ellos y de la empresa.
- Conservar la competitividad en el mercado laboral.
- Mantener la equidad salarial entre los empleados.
- Motivar el desempeño futuro de los empleados.
- Atraer empleados nuevos.
- Mejorar la eficiencia (productividad y control de costos) de la organización y fomentar orientaciones estratégicas como calidad, trabajo en equipo e innovaciones.

Randell y otros (1989) defienden, y nosotros lo compartimos, que habría menos dificultades y menos insatisfacción si los trabajadores pensasen que deberían ser retribuidos y colocados en distintos puestos de trabajo de acuerdo con sus capacidades e inclinaciones, más que en función de su nivel actual de

¹¹ <http://www.ilo.org/global/topics/lang--es/index.htm>

actuación. La remuneración, por ende, entra dentro del conjunto de compensaciones que la empresa tiene pensado para el trabajador.

Mediante la Formación Profesional para el Empleo, se pretende también atender a las necesidades de los trabajadores, con el fin de permitirles el reciclaje y las posibilidades de superación de puestos progresivamente. El mismo hecho de ascender y de asumir responsabilidades, es factor importante para conseguir un sentimiento de satisfacción tal y como deja explícito Muñoz Adanes (1990), quien hace referencia a que las categorías profesionales más altas están más satisfechas en su trabajo que las categorías más bajas, y que también la complejidad en el trabajo está relacionada con la mayor satisfacción en el mismo, pues la mayoría de las personas prefieren trabajos que motiven su capacidad, en los que puedan poner en práctica sus habilidades, y que les permitan cierto grado de responsabilidad. Aunque, para sorpresa de la argumentación hasta ahora expuesta, Randell y otros (1989) nos revelan que las investigaciones demuestran que para algunas personas las recompensas económicas y de categoría son una fuente de verdadera inquietud más que de satisfacción por el puesto.

Para finalizar este apartado, utilizaremos las palabras de Palmero y otros (2002), quiénes resumen cuáles son las preocupaciones y principales intereses que alimentan al estudio de la satisfacción laboral, sintetizando así todo lo redactado hasta ahora sobre este sentimiento en el ámbito profesional:

"Por lo que respecta a la satisfacción laboral, en general, la investigación sobre la misma se ha centrado en dos aspectos. Por un lado se ha perseguido determinar cuáles son las condiciones personales, ambientales y organizacionales que se relacionan con la satisfacción laboral; Por otro lado, se ha intentado establecer cómo ésta se relaciona con distintas características del rendimiento laboral (productividad, absentismo, rotación o movilidad de los trabajadores) y el bienestar físico y psíquico de los trabajadores" (p.561).

4.3. SATISFACCIÓN EN EL MARCO DE LA COMUNICACIÓN

Haciendo mención a la comunicación, el profesor Ortega (2004) en su ponencia publicada en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, cita a Marsahall MacLuhan para exponer su planteamiento que versa sobre lo siguiente:

"Voz, alfabeto, imagen, imprenta, escolaridad y medios de comunicación son, en opinión de este prestigioso sociólogo de la comunicación, los componentes del ciclo comunicativo con el que la humanidad, en los varios milenios de existencia, viene perpetuando la creación de conocimiento y la extensión y conservación de las más diversas manifestaciones culturales" (Ortega, 2004, p.3).

Tras esta introducción sobre la importancia de la comunicación en la humanidad, consideramos que también la comunicación se trata de otra cuestión a destacar cuando pretendemos la satisfacción ya que la *comunicación* es algo esencial en nuestra vida, necesitamos el intercambio con los que nos rodean para optar a la felicidad (Yanes, 1987). Entendemos que el afecto y las relaciones humanas aumentan y conducen a la satisfacción personal, siguiendo a Palmero y otros (2002) quienes revelan que la producción de afecto positivo, el incremento de las relaciones íntimas o la transmisión de información personal, son igualmente factores que se relacionan con la satisfacción que experimenta una persona en los procesos de afiliación. En la formación virtual, uno de los inconvenientes que más se le adjudica al sistema, está relacionado con esta cuestión. Sin embargo, existen otras medidas y compensaciones que resuelven esa posible soledad y desorientación que la falta del contacto humano provoca. Un ejemplo que pone de manifiesto esta incongruencia, lo tomamos de Suárez Guerrero, reflejado por Ortega (2004) revelando que interactuar cooperativamente a través de Internet, no consiste únicamente en vincularse tecnológicamente desde distintos puntos geográficos a la red, sino que exige vincularse psicológicamente en torno a un interés común de aprendizaje.

El famoso psiquiatra López Ibor, que leemos de Yanes (1987), apoya dicho argumento cuando apostilla que el ser humano no puede vivir en solitario y ejemplifica su aseveración diciendo que los anacoretas, aunque se aíslan para el bien solitario, se comunican con Dios. Resulta lógico ante tal elocuencia, que esta realidad no sea ignorada en la filosofía que respalda el aprendizaje mediante teleformación. Yanes (1987), en su ponencia acerca de la *libertad de comunicación*, presenta una frase muy acertada que justifica nuestras palabras:

"No es lo mismo estar sólo que sentirse solo. El estar solo puede ser una necesidad en ciertos momentos o estados de ánimo. El conseguirlo es motivo de gozo. Por el contrario, sentirse sólo supone tener conciencia de que no somos amados. No se nos tiene en cuenta, ni se nos considera en todo nuestro valer y dignidad en cuanto a personas" (Yanes, 1987, p.334).

La comunicación se puede llevar a cabo de diversas formas, sintiendo así ese acercamiento humano y esa posibilidad de expresión y de escucha que

provoca la satisfacción deseada. Esto justifica que en la educación a distancia, en ningún momento se haya pretendiendo eliminar esta posibilidad que arrumba al alumno al estudio y aprendizaje aislado, sino todo lo contrario. Y así, el auge de las nuevas tecnologías en el último tercio del siglo XX ha despertado grandes esperanzas a la humanidad al ponerle en sus manos poderosos instrumentos de comunicación que pueden favorecer el desarrollo, la extensión de la cultura, la educación, la democracia y el pluralismo (Ortega, 2004).

En cuanto al lenguaje verbal, Santiago y otros (1999) lo defenderán como primordial y preferente para el ser humano a la hora de comunicarse, pues aseveran que, se trata del instrumento predilecto de la comunicación entre humanos, y el objetivo de la comunicación es influir en la conducta de los otros mediante la inclusión de cierta información entre los contenidos de su mente. Sin embargo, la lectura y escritura sería el modo de comunicación que prevalece en la teleformación y que es válida si se emplea tan bien como el lenguaje verbal hablado, ya que la intención es la misma: *comunicarse*. En la primera mesa redonda que se celebraba en el Symposium Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Lenguajes Alternativos, el Profesor Guberina pregunta al Dr. Cornett: ¿Cómo entiende usted el término habla o su equivalente inglés *Speech*?

El Dr. Cornett responde:

"La definición más general es que son símbolos que han sido aceptados por los miembros de la sociedad y que son utilizados por dichos miembros para comunicarse. Por supuesto que la forma más familiar de comunicación es el lenguaje hablado, pero no podemos olvidar que el lenguaje es una de tantas formas de comunicación. Podemos comunicarnos por otras muchas también, por ejemplo, la escritura, que es una representación visual. La definición general del lenguaje que usted acaba de exponer, se puede exponer hasta comprender un lenguaje de signos que son símbolos utilizados por una sociedad específica para comunicarse sus miembros entre sí. Lo más importante del lenguaje es su capacidad de representar ideas o conceptos, y la acepción en que represento el término *speech*, que es palabra del lenguaje hablado, equivale a la reducción de fenómenos, la articulación de mecanismos, que es la forma más eficiente de expresar el lenguaje" (Cornett, 1987, p.392).

Por eso, decía Yanes (1987) que, no se mencionaba en esos años, en la literatura relacionada con este tema, de la necesidad de hablar, es decir, de articular palabras, sino la necesidad de comunicarse y de transmitir ideas o sentimientos que sean escuchados, atendidos o comprendidos. Pero una de las condiciones que se logra en realidad, es la coherencia por parte de la persona que habla, que logre expresar lo que siente y desea decir, que su pensamiento

sea comprendido. La comunicación permite también el desarrollo de la personalidad, que a su vez provoca la satisfacción, puesto que en la medida en que las personas se comunican y se relacionan mejor, se va afirmando su personalidad. Desde un punto psicológico, la comunicación es una de las necesidades emocionales esenciales del ser humano (Yanes, 1987). Una vez descubierta y desarrollada nuestra personalidad, podremos satisfacernos con mayor facilidad. Qué duda cabe que de esta manera aprendemos nuestras cualidades, aquello que realmente nos gusta o disgusta, cuáles son nuestros gustos, nuestros juicios y posibilidades. En una palabra, esta es la manera como descubrimos el Yo y respondemos a las cuestiones capitales *¿Quién soy yo?*, *¿Qué soy yo?* (Maslow, 1998). De otro lado, conocer la personalidad de la otra persona, resulta también facilitador a la hora de intentar satisfacerla. Con Palmero y otros (2002) compartimos que, aunque exista una tendencia general de los factores a actuar como satisfactores o insatisfactores, siempre habrá que tener en cuenta las características personales y situacionales de los sujetos antes de afirmar que un determinado factor va a ser considerado de una u otra forma.

Es importante, por tanto, desde niños, trabajar el aspecto de la comunicación y de la personalidad para conseguir personas autorrealizadas y satisfechas. Prot (2004) respalda esta afirmación cuando argumenta que, el trabajo por la comunicación de los alumnos lo es todo, recordando que el verbo comunicar significa *poner en común*, pero él añadiría *como ser único*. Es decir, intercambiar, partiendo de cada uno como persona única y dirigiéndose a un interlocutor como otra persona única. Conseguir la comunicación fluida provoca un alivio y una complacencia personal. Si además lo logramos desde pequeños, disminuimos las probabilidades de frustración en el intento por comunicarnos y de transmitir lo que deseamos, lo que supone insatisfacción: "Al lograr comunicarnos bien, logramos todo el gozo y la alegría. Si no sucede así, nos sentimos frustrados y agresivos. En nuestro interior va germinando un cierto resentimiento" (Yanes, 1987, p.336).

Puesto que la comunicación, como venimos explicando en párrafos anteriores, se refiere a todo intento por transmitir a otras personas ideas o sentimientos, y los medios de los que disponemos son diversos, como la escritura, la lectura, el habla, la conducta... el siguiente paso sería el saber utilizar el medio que seleccionamos para llevar a cabo la comunicación correctamente. Lo contrario, provocaría igualmente impotencia y frustración. Por ello, un español que no conoce el idioma extranjero *japonés* le sería imposible comunicarse mediante la lectura, la escritura o el habla, pero sí podría realizarlo

a través de signos o movimientos conductuales, aunque no con mucha fluidez y elocuencia (dependerá de su habilidad). Villalba, Ferrer y Asensi (2005), como expertos en el área, declaran que la representación escrita de la lengua oral es el resultado de una evolución histórica y cultural, difiere según países e idiomas. Las diferencias son perceptibles en el nivel de abstracción, en la estrategia y en los signos gráficos utilizados. En el caso que nos interesa, que sería la comunicación que se lleva a cabo en teleformación, los canales más usados es la lectura y escritura, aunque el habla y la escucha no se pueden descartar, pues son medios menos frecuentes pero si existentes.

El ordenador, como instrumento básico para la formación *on-line*, es a diferencia de los demás instrumentos creados por el hombre, capaz de responder con claridad meridiana a los estímulos *verbales* de su interlocutor. La interacción está asegurada y el control lógico de tal diálogo permite su empleo en modo conversacional. Si a esto añadimos la posibilidad de visualizar procesos gráficos o diseños, está claro que disponemos de un instrumento educativo altamente cualificado. Así lo atestiguaban ya Requena, Martínez y Romero (1983) en su artículo del año 1983. Así mismo, señalan Villalba, Ferrer y Asensi (2005) que, el uso de medios informáticos y de nuevas tecnologías requiere, en bastantes ocasiones, un buen desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita. Las personas con un buen dominio de la lectoescritura disponen de mayor autonomía y capacidad de aprendizaje. Ortega (2004) defiende que, los medios comunicativos que se emplean para este fin en los entornos de teleformación (o redes), lo favorecen, ya que la interacción a través de redes ayuda a derribar barreras comunicativas e inhibiciones que a menudo reprimen el intercambio abierto de ideas en la clase tradicional. También hay mejoras en el campo de la motivación y el uso de redes es muy estimulante tanto para alumnos como para profesores. Además, este mismo autor, detalla algunos recursos existentes que mejoran la efectividad comunicacional de los diálogos hipertextuales. Constituyen recursos efectivos para una buena redacción así como para lograr atraer la atención del receptor los que se manifiestan a continuación Ortega, 2003):

- *La comunicación debe ser pregnante*, es decir, debe conducir el deseo del interlocutor y poder ser recordada con facilidad.
- *El lenguaje debe ser directo* y conducir con claridad hacia los objetivos.
- La utilización de superlativos, comparaciones y expresiones de excelencia: La calidad más alta a los precios más bajos.

- El uso adverbial del adjetivo: Compre seguro.
- *El uso de determinados tiempos verbales*: el imperativo, el presente de subjuntivo o el infinitivo: Analice el esquema que se presenta a continuación.
- *Debe haber elementos redundantes* (es decir, que el mensaje repita partes de su contenido) para asegurar que el mensaje es recibido a pesar del ruido o las interferencias del canal utilizado.
- *El uso correcto de los signos de puntuación*: Los puntos suspensivos al final de una oración pueden entenderse como equivalentes a *etc.* En cambio, colocados en mitad, sirven para facilitar el descanso del lector, especialmente necesario después de un argumento fuerte.
- La dinamización del texto mediante la utilización de *verbos transitivos*.
- *Debe evitarse el uso y abuso de verbos comodín*: Hacer, haber, estar, tener, etc.; en su lugar deben utilizarse sinónimos del tipo: realizar, existir, encontrarse, contar con, etc.
- La utilización de *términos coloridos* para compensar la ausencia de gestos o tono de voz.
- Búsqueda del efecto sorpresa mediante la *utilización de expresiones nuevas*.
- *Consideración de la distancia psicológica*: Incluir en la narración hechos que el interlocutor pueda sentir como cercanos.
- El uso de la cursiva o de mayúsculas para enfatizar.
- *Debe evitarse la cacofonía*, es decir, el encuentro o la repetición de sonidos que resultan desagradables al oído: Ej.: Palabras terminadas en -s, seguidas de palabras que comienzan por -r. En el caso concreto de la guionización, suenan mal las palabras terminadas en -z, -s, -r. Suenan muy bien las palabras terminadas en -n, -on, -un y las vocales acentuadas.
- Reciben más luz desde el punto de vista estilístico las *palabras colocadas al principio y al final de la oración*.
- Debe evitarse el uso de palabras que suenen a falso así como palabras raras o inusuales.

Siguiendo centrados en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en general, Prot (2004) alude a la necesidad de comunicación para ejercer lo que él llama los *cuatro infinitivos* como modo de instaurar una verdadera situación de comunicación: preguntar, recibir, rechazar y dar. Y añade que, cuando no se ejerce uno de los cuatro infinitivos, aparece siempre la frustración. Desde la

infancia y en la adultez, tanto el hombre como la mujer, necesitan por tanto desarrollar esta habilidad para sentirse satisfechos y comprendidos. Por eso, a pesar de las diferencias que nos hacen diversos a los unos de los otros, esta necesidad es común a todos.

"Todas las personas por muy diferentes que seamos tenemos algo parecido. Todos deseamos ser queridos y apreciados, todos queremos ser validados y escuchados, todos queremos ser tenidos en cuenta y ser importantes para alguien. Todos queremos realizarnos, ser y vivir lo más plenamente posible, todos deseamos entender y ser entendidos por aquellos que nos rodean, tener paz en nuestro interior y paz con las personas con quienes convivimos" (Yanes, 1987, p.335).

Palmero y otros (2002), dentro de esta característica común, establecen una diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la intención de comunicación, consistente en que las mujeres comunican o revelan más, expresan más sentimientos y presentan un mayor soporte emocional, mientras que el hombre tiende a evitar hablar sobre sí mismo.

Ortega (2003) asevera que, los estudios más precisos sobre el lenguaje, como medio para incidir eficazmente sobre el receptor, hacerlo reaccionar y conducirlo dentro del proceso de comunicación, han venido dados por la publicidad y por los campos relacionados con esta (todas estas razones expresadas evidencian la imposibilidad de intención de pretender el aprendizaje a través de teleformación sin un contacto humano entre el estudiante y otras personas que pueden ser el tutor de apoyo o los telecompañeros del mismo curso, quienes adoptan un papel protagonista en este sentido). Para ello cuentan con los foros, el chat, las videoconferencias, etc. Esto sólo es posible favoreciendo hábitos de aprendizaje en red, definido por Goodyear en el año 2000, y que leemos de Ortega (2004), como aquel en el que las tecnologías de la información y de la comunicación son usadas para promover enlaces, bien entre estudiantes, bien entre estudiantes y tutores o bien entre la comunidad educativa y los recursos de aprendizaje.

Finalizamos comentado que es precisamente en el ámbito de la satisfacción, donde encontramos las verdaderas diferencias entre ambos mundos tratados en estos dos últimos capítulos (calidad y satisfacción), a la hora de pretender obtenerla de los clientes, al ser tan diferentes en sendos campos: "En el mundo de los negocios la calidad se define desde la satisfacción del cliente o del consumidor, pero en el mundo de la educación debe definirse desde los

finés que persigue" (Rodríguez Arocho, 2010, p.20). Sobre esta dualidad entre la satisfacción y la calidad, nos centramos en el siguiente apartado de este capítulo.

4.4. EL BINOMIO CALIDAD – SATISFACCIÓN EN NUESTRO ÁMBITO DE ESTUDIO

Dice Muñoz Adanes (1990) que, hablar de humanización, obliga a aludir a dos términos claves como *dignidad* y *satisfacción*. Refiriéndose a la Norma UNE específica sobre calidad en *e-learning*, Hilera (2008) dice que el estándar pretende mejorar la satisfacción de los clientes de la formación virtual. Deming (1989) aseguraba que, la satisfacción de los clientes se ha considerado uno de los resultados más importantes de la implantación de las prácticas TQM. Tanto es así, que el éxito a largo plazo de una empresa depende de su eficacia para satisfacer las necesidades de sus clientes de manera continuada.

Ya resulta clásico el modelo propuesto por Kirkpatrick (1999) para la evaluación de la calidad de las acciones formativas. Este autor diferencia cuatro niveles para la evaluación de la formación: 1- La reacción o satisfacción, 2- El aprendizaje, 3- La aplicación al puesto de trabajo y 4- Los resultados de la empresa como consecuencia de la formación de sus empleados.

Correia y Miranda (2010) mencionaban cuál era la base teórica que establece la ligazón entre calidad y satisfacción por medio de lo que diversos autores que él señala, llamaban *el paradigma de la disconfirmación*. Según este paradigma, la satisfacción es el resultado de un proceso de comparación, de manera que cuando el servicio percibido iguala o supera las expectativas del mismo, el servicio se considera conforme. Advierten Lavado y Millán (1998) aludiendo a la disconfirmación, que podrían tener la creencia equivocada de que están satisfaciendo a su cliente ofertando un producto o servicio de calidad, cuando, en realidad, lo único que están haciendo es reducir o eliminar la insatisfacción. Fornell (1995) clarificaba la diferencia entre calidad y satisfacción indicando que se debe entender la primera como la percepción actual del cliente sobre el rendimiento de un bien o servicio, mientras que la segunda (satisfacción) se basa no solamente en la experiencia actual, sino también en experiencias pasadas y en experiencias futuras, anticipadas por el juicio del cliente en virtud de sus experiencias acumuladas junto a la proyección de su propias expectativas. De diferenciar esta misma dicotomía, se encargaron Colmenares y Saavedra (2007) explicando que el concepto de calidad de los

servicios se ha tratado de diferenciar del concepto de la satisfacción de cliente. Casi todos los expertos concuerdan en que la satisfacción de los clientes es una medida a corto plazo, específica de las transacciones, en cambio la calidad de los servicios es una actitud a largo plazo resultante de una evaluación global de un desempleo.

Tras estos incisos y considerando la literatura redactada a lo largo de este capítulo y enlazada con nuestro campo de investigación, nos disponemos a considerar como indicador objetivo de calidad a *la satisfacción del trabajador (cliente) que realiza un curso on-line*, pero teniendo en cuenta lo que Martínez-Tur y otros (2001) aperciben de sus estudios: "(...) Cuando se revisa la literatura especializada, no está claro si la calidad de servicio es un antecedente o un consecuente de la satisfacción" (p.44). Será éste por tanto, uno de los retos que nos animamos a descubrir. Y es que, como también señalan ellos mismos, el concepto de satisfacción con el uso de servicios o la compra de bienes de consumo, al igual que muchos otros, se muestra escurridizo a la hora de ser delimitado de manera clara. Ishikawa (1994) demostró que, la calidad no se puede definir con precisión sin cuantificarla. Esto quiere decir para él que tenemos que dedicar tanto esfuerzo y meditación como podamos para idear métodos para medirla. De ahí nuestro empeño en el diseño de un instrumento que lleve a cabo esta función de medición lo más objetivamente. Seguidamente aleccionaba acerca del objetivo de nuestro trabajo, prediciendo una cierta dificultad que encontraremos en nuestra investigación, ya que no es fácil cuantificar características tales como los daños, la suciedad, el color, el sonido, el olor, el sabor y la textura, que dependen de los cinco sentidos, o la calidad de los servicios, que también depende de los sentidos humanos.

Con todo lo que hemos avanzado acerca del modo de la obtención de información del cliente, queda explícita una vez más, la necesidad de conocerlo y de ofrecerle lo oportuno para poder optar a la calidad. Procede entonces, conocer con cierta pormenorización, cuáles son los agentes clave que, a través de ellos, el cliente percibirá mayor o menor calidad cuando se le ofrezcan servicios. Una relación de los más importantes es la que aparece en la tabla 4.2.

TABLA 4.2. AGENTES CLAVES PARA LA PERCEPCIÓN DE CALIDAD

CLAVES PARA LA PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD	
1.	Credibilidad, por la que el cliente considera que se puede tener confianza en la persona que le presta el servicio porque cumple lo que promete (...).
2.	Seguridad, mediante la cual el cliente se encuentra exento de peligros o dudas (...).

3. Competencia, con la que el personal tiene tanto las habilidades como los conocimientos imprescindibles para ofrecer el servicio tal como el cliente lo requiere (...).
4. Sensibilidad, por la que es notorio el esfuerzo del personal para cumplir con prontitud y demostrar interés por satisfacer las del cliente (...).
5. Cortesía, a través de la que el personal ofrece atención y muestra amabilidad y respeto hacia el cliente (...).
6. Comunicación, por la que se informa con lenguaje simple y se escucha atentamente a los clientes (...).
7. Factores funcionales, como la fiabilidad (prestación sistemáticamente correcta del servicio) y el estado de las instalaciones (apariciencia de equipos e instalaciones propiamente dichas en condiciones adecuadas).

Fuente: Cadrecha (2000, p.132)

Además, puede resultar útil diferenciar varios niveles de la calidad en función de la satisfacción de las expectativas (Froman, 2003):

- *Calidad esperada*: Nivel de calidad deseado por el cliente.
- *Calidad deseada*: Nivel de calidad objetivo de la organización, teniendo en cuenta su posición en el mercado de sus obligaciones internas.
- *Calidad realizada*: Nivel de calidad realmente alcanzado.
- *Calidad percibida*: Nivel de calidad percibido por el cliente, a partir de sus propias expectativas.

Para mejorar la satisfacción del cliente, es preciso (Froman, 2003):

1. Identificar sus necesidades y expectativas y convertirlas en requisitos internos realizables.
2. Tratar de realizar las acciones teniendo en cuenta esos requisitos.
3. Comunicar con el cliente, para calidad la distancia entre la calidad percibida y la calidad esperada y reducir esta diferencia.

Hemos justificado que uno de los índices de calidad en un curso, es la satisfacción mostrada por los participantes al mismo. Lo complicado del campo de la educación y formación, es medir si dicha calidad está cumpliendo con los estándares establecidos o planeados, y para ello, presentaremos un método de investigación que pretenda satisfacer esta necesidad de asegurar *un trabajo bien hecho* o lo que es lo mismo: *Una formación de calidad*. Nuestro estudio se focaliza en la *formación virtual* o conocida en la Formación Profesional para el Empleo como modalidad *Teleformativa*. El material y la plataforma de formación que se emplea en este tipo de cursos subvencionados a través de la entidad mencionada, deben cumplir igualmente unas exigencias de calidad que no

pueden ser descuidadas, precisamente por el protagonismo que en un curso de esta modalidad encarna. Garantizar que el material empleado o que la plataforma utilizada satisface las necesidades y se ajusta a lo especificado, es un aspecto importante del proceso de elaboración. Para ello será necesario establecer un *Sistema de control de calidad* que instaure los procedimientos oportunos para asegurar la consecución de los objetivos del programa a implementar.

"Los participantes en el proceso formativo son fundamentalmente el promotor, el formador y el alumno. Cada uno de ellos interpretará el proceso educativo y la utilidad de los recursos desde un punto de vista diferente, y también evaluará la calidad de la formación en función de las facilidades que los medios hayan puesto a su alcance para satisfacer sus expectativas" (Monforte y Martínez, 2003, p.2).

En referencia a las nuevas tecnologías que caracterizan la sistemática vigente de las empresas contemporáneas, Arraut (2010) argumenta que, en la actualidad, los avances en el sector de la informática y las telecomunicaciones ayudan a establecer la infraestructura necesaria para habilitar la innovación y la reinención de los modelos de negocio, mediante la aplicación de la innovación organizacional. Si unimos por un mismo canal *la calidad, la satisfacción y la formación* para llegar a nuestro objeto de estudio, debemos exponer lo que Marín y Gimeno (2010) ya presentaron en su texto:

"(...) Muchos factores críticos de la TQM están orientados hacia las personas, e incluyen prácticas tales como el trabajo en equipo, la capacitación de los empleados y su participación en la toma de decisiones (...). La consideración de estas prácticas como parte integrante de un sistema TQM, contribuye de manera positiva a los resultados de los empleados, mejorando, por ejemplo, su satisfacción. Esto se debe a que es más probable que los empleados acepten los nuevos procesos puestos en práctica con la TQM si participan de forma activa en el desarrollo de los mismos (...). Finalmente, otros factores TQM se orientan hacia los clientes, contribuyendo a mejorar, entre otros aspectos, las relaciones con ellos y su satisfacción" (p.81).

Para Colmenares y Saavedra (2010), sin embargo, la relación existente entre estos dos conceptos no está clara, pues hay quienes piensan que la satisfacción de los clientes produce calidad percibida en los servicios. Otros consideran la calidad de los servicios como el vehículo para la satisfacción de los clientes, llegando a la conclusión de que se trata de un concepto escurridizo y abstracto, difícil de definir y medir. Canalizados en el ámbito profesional, amparado legalmente en el campo de la formación por el Real Decreto 395/2007 (2007) como ya sabemos, podemos subrayar que pretende potenciar la calidad

de la formación así como su evaluación, a fin de que la inversión en formación en nuestro país responda a los cambios rápidos y constantes que se producen en el entorno productivo, permitiendo mantener actualizadas las competencias de nuestros trabajadores y la capacidad de competir de nuestras empresas y reduciendo el diferencial que dicha inversión tiene todavía en relación con la media europea. Se trata de implantar un modelo dinámico y flexible, pero a la vez un modelo estable para afrontar, desde la óptica de la formación, los desafíos de nuestra economía enmarcados en la estrategia europea para la consecución del pleno empleo.

Retomando el ámbito educativo, y en nuestro interés por comparar ambos mundos, comprobamos que en el preámbulo de la propia normativa que la ampara, también se hace referencia a la evaluación:

"Resulta imprescindible establecer procedimientos de evaluación de los distintos ámbitos y agentes de la actividad educativa, alumnado, profesorado, centros, currículo, administraciones y comprometer a las autoridades correspondientes a rendir cuentas de la situación existente y el desarrollo experimentado en materia de educación" (L.O.E., 2006, p.1716).

Nosotros en referencia a la evaluación y respondiendo a lo que por Ley se potencia, defendemos, como hacíamos en la justificación, que será a través de un cuestionario de elaboración propia como obtendremos dichos datos sobre la satisfacción, preocupándonos igualmente por la calidad de dicho cuestionario y procurando la máxima objetividad. "(...) cuando desarrollamos cuestionarios para valorar la satisfacción del cliente con un producto o servicio dado, debemos asegurarnos de que nuestro cuestionario no es ambiguo" (Hayes, 1995, p.73). Compartimos con Arraut (2010) que los sistemas de medición permiten proporcionar información eficiente y eficaz que posibilitan, por una parte, estar informados de la situación de la empresa, y por otra, actuar de manera inmediata para ajustar metas y objetivos estratégicos, en caso de no haber coincidencia con lo esperado. Dicho instrumento, que será presentado en el capítulo 7, está destinado a la medición exclusiva de la calidad y la satisfacción mostrada por participantes a cursos teleformativos realizados mediante el subsistema de Formación Profesional para el Empleo. No obstante, la propia Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, siendo uno los órganos que gestionan la mencionada Formación Profesional, presenta como obligatorio un cuestionario propio (también presentado en el capítulo 7) medidor de la calidad del curso realizado, y aplicado, una vez finalizado el mismo, por las entidades que

lo gestionen. Así se señala en el Real Decreto 395/2007, en el artículo 37, apartado 4:

"Sin perjuicio de las evaluaciones externas que se realicen por entidades independientes con posterioridad a la realización de la formación, las entidades responsables de ejecutar los planes de Formación Profesional para el Empleo deberán realizar, durante su ejecución, una evaluación y control de la calidad de la formación que ejecuten..." (Real Decreto, 2007, p.15596).

Para más reseñas, este cuestionario lo denominan: "Cuestionario de evaluación de la calidad de las acciones formativas en las empresas".

No debemos preocuparnos sólo del modo de medir, sino también de cómo interpretar los datos obtenidos, pues continuando en el libro de Hayes (1995), la calidad de la información obtenida del cuestionario de satisfacción del cliente depende del modo en que dicha información es resumida y presentada. Con esto nos indica que las conclusiones que se obtienen, deben ser tomadas con la misma rigurosidad que se adopte en el proceso de elaboración del cuestionario y de recogida de datos.

Concluyendo con Colmenares y Saavedra (2007), la percepción del cliente en cuanto a la calidad del servicio es por tanto global, particular y circunstancial. La generación de escalas de medición, dentro de este contexto, estará supeditada al establecimiento claro del concepto a medir (variables, considerando los elementos y aspectos particulares del caso a evaluar y la precisa validación de los instrumentos de medida). Decía Freire (1997) que:

"Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados... He aquí una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad. La ciencia es neutra, los números cantan" (p.79).

4.5. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE MEDICIÓN DE LA SATISFACCIÓN

Como aproximación a este trabajo, podemos tomar de referencia el estudio que Reichheld (2006), en el que realizó una encuesta diseñada para evaluar las relaciones establecidas con miles de clientes de seis industrias. Este autor determinó que los clientes tienden a agruparse en tres categorías: promotores, pasivos y detractores. Con los datos obtenidos, determinó que una

empresa puede cuantificar el valor de un cliente mediante el seguimiento de cinco categorías: La tasa de retención, los márgenes de beneficios, gastos, rentabilidad y el boca a boca. Como instrumento de evaluación utilizó la encuesta y obtuvo como resultado el mayor valor para una empresa: *Cuantificar la satisfacción de un cliente*. De entre las diferentes acepciones que hemos aplicado al término cliente, utilizaremos en este caso, para acercarnos al instrumento de medición que nos interesa presentar en esta investigación, el de *cliente interno*, en aras de obtener y calcular su satisfacción por el servicio que recibe de la manera más objetiva posible. Hayes (1995) denunciaba la falta de información acerca de los métodos con los que se cuentan para realizar el estudio de la satisfacción de los clientes, a pesar de la gran utilidad que éste tiene para el empresario: "(...) la satisfacción del cliente es un factor muy importante a la hora de determinar el éxito de cualquier negocio y que, por lo tanto, debe valorarse su actitud. Sin Embargo, olvidan mostrarnos cómo pueden desarrollarse las mediciones de la satisfacción" (Hayes, 1995, p.11). Dicha afirmación, afianza los pilares básicos de la investigación que hemos desarrollado pues, a nuestro juicio, el cuestionario supliría la carencia referida, y por ello hemos centrado nuestros esfuerzos en el diseño y validación de uno. Palmero y otros (2002, p.20) destacan un dato que, para nuestro proyecto de trabajo, también resulta positivo y aporta credibilidad:

"Para la medida de las causas de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes universitarios, se utilizó un cuestionario ajustado a la metodología del *Incidente Crítico* de Herzberg, siguiendo los resultados obtenidos por Pereda, Redondo y Lillo (1984), es decir, un cuestionario en el que se sustituye la entrevista semiestructurada por preguntas directas".

Resulta claro que para realizar una gestión adecuada de la calidad del servicio y de la satisfacción del cliente, es necesario conocer qué buscan las personas con sus actividades de consumo (Martínez-Tur et al., 2001). Y a partir de ahí, diseñar el tipo de cuestionario que más conviene. Hilera (2008) nos explica que, el nivel de satisfacción de los clientes de la formación virtual depende de la diferencia, ya sea positiva o negativa, entre sus expectativas iniciales (lo que esperaban) y lo que han recibido. Contar con toda esa información acerca del cliente, ayudará a satisfacerle cubriendo más eficazmente sus necesidades e intereses; pero también se puede ayudar a construir ese instrumento de medida mejorado, siendo más objetivo y adaptado a nuestro tipo de clientela. Ya que, como refleja Hayes (1995), si uno comprende las exigencias y necesidades del cliente, estará en una posición mejor para saber el modo de

satisfacerle. Y en segundo lugar, el conocimiento de sus necesidades y exigencias, facilitará el desarrollo del cuestionario de satisfacción del cliente.

Son muchos los autores que defienden el cuestionario como herramienta adecuada para estudiar el grado de satisfacción ante un servicio ofrecido. Así, Nuttin y otros (1979, p.194) plantean que: "Cuando se juzga a una persona a partir de observaciones aisladas, se corre el riesgo de destacar conductas poco características; para evitar este riesgo, se utilizan con frecuencia los cuestionarios". Hayes (1995) presenta cuatro usos que se le dan a los cuestionarios de satisfacción del cliente. Son los que se enumeran a continuación:

1. Resumen de la información con estadísticas descriptivas.
2. Determinación de la necesidad o exigencia más importante para el cliente.
3. Técnicas de gráficos de control para seguir la calidad del producto o servicio a lo largo del tiempo.
4. La comparación de la satisfacción del cliente entre empresas.

Revela además, muchas de sus aplicaciones:

- Pueden vigilar los procesos comerciales en funcionamiento.
- Destacar las debilidades y fuerzas generales.
- Evaluar los programas de intervención.
- Ayudar a determinar las necesidades y exigencias más importantes de los clientes.

De este modo, conoceremos cuáles son las necesidades, intereses, gustos, preferencias, etc. del cliente en cuanto al producto o servicio (formación en nuestro caso) y ampararnos en ello para mejorar la calidad del proceso o del producto, según nos interese. Así, el cuestionario tiene, de entre las utilidades comentadas, la relacionada con la formación ofrecida y efectivamente realizada, y por lo tanto se puede emplear con ese mismo objetivo de medición. Las empresas que ponen en práctica programas de formación de empleados para que estos puedan llevar a cabo los deberes de sus trabajos, pueden determinar la eficacia del mismo comparando las puntuaciones de satisfacción del cliente antes y después de la formación (Hayes, 1995). Los cuestionarios de satisfacción del cliente se constituyen, según este autor, en cuatro fases:

1. Determinación de las preguntas.
2. Selección del formato de respuesta.

3. Redactado de la introducción al cuestionario.
4. Determinación del contenido del cuestionario final.

Si las conclusiones que se obtengan de dichos cuestionarios son positivas, podremos pensar que nuestro cliente está satisfecho con el producto o servicio que le ofrecemos. Si éste indica cosas buenas con respecto al producto en el cuestionario de satisfacción del cliente y da otras indicaciones de una conducta positiva, podemos sacar la conclusión de que están satisfechos con el producto (Hayes, 1995). Las conclusiones positivas, y por tanto satisfactorias, son un buen síntoma de calidad y de fidelidad del cliente y una guía de trabajo a mantener y mejorar, asumiendo que provoca una mayor lealtad y que, por lo tanto, deben cuidarse dichos procesos (Martínez-Tur et al., 2001). Del otro lado tenemos la *queja*. La queja es uno de los índices tangibles y objetivos del que nos podemos servir para conocer la insatisfacción cliente o la no satisfacción. Con respecto a esto, encontramos las siguientes citas que nos aclaran el concepto. Sirva como ejemplo Muñoz Adanes (1990) quien plantea que con el cuestionario, además, se puede respetar el anonimato de los sujetos sometidos a estudio, que en tantos casos ellos mismos solicitan y que incrementa la posibilidad de obtener una respuesta sincera. Por ello asegura que no hay más garantía de obtener respuestas sinceras que el anonimato absoluto, y esto no es fácil de conseguir. Tal y como indican Martínez-Tur y otros (2001), la queja es el tipo de comunicación más crítica por la interacción que se produce entre proveedor y cliente y por su influencia sobre la satisfacción experimentada y la rentabilidad de las organizaciones. Conocemos también la opinión de Friedenthal (1999) con respecto a la queja, quien lo relaciona directamente con la satisfacción:

"Por eso hablamos de satisfacción paradójica, es una satisfacción que sólo puede subjetivarse como sufrimiento. Para el sujeto queda la queja, el lamento y la insatisfacción, exiliado como está del goce que sólo puede padecer y del que nunca podrá apropiarse. De ninguna otra cosa habla el concepto de represión. Se trata del rechazo de una satisfacción que queda exiliada del campo subjetivo" (Friedenthal, 1999, p.102).

Prot (2004) asegura que, en este contexto de confusión general, donde cada uno se instala en la queja o en la crítica, y donde se habla en el lugar del otro sin estar informado, es urgente retomar el sitio que nos pertenece y actuar donde le corresponde. Por tanto, y siguiendo a Martínez-Tur y otros (2001), no se puede hablar de una relación automática entre insatisfacción y quejas. La insatisfacción es una condición necesaria pero no suficiente. Ellos mismos concluyen diciendo: "Se puede concluir que la justicia con que se resuelven las quejas de los clientes tiene una influencia importante sobre la satisfacción

experimentada con la resolución de las mismas, las comunicaciones *de boca a boca* y la lealtad" (Martínez-Tur et al., 2001, p.150).

Recapitulando, resulta útil e interesante contar con un instrumento que mida la satisfacción de los clientes y que, a la vez, relacione este sentimiento con variables determinadas y específicas que nos lleven a la obtención cuantificable, que lo mida de la forma más objetiva posible, con el fin de poder actuar en consecuencia y en beneficio del participante, que a su vez, tendrá repercusiones también positivas en la organización.

Capítulo 5.

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD Y LA SATISFACCIÓN

Las variables para nuestro trabajo de investigación, están relacionadas en función de la calidad de la formación y la satisfacción percibida por los participantes a los cursos, por lo que es necesario medirlas. Para ello hemos recabado la información sobre el diseño de un cuestionario, como instrumento de medición elegido, siguiendo el procedimiento que metodológicamente se requiere para proceder a su validación científica, sobre cuyo proceso y bases teóricas nos centramos en este capítulo. Adquiere especial protagonismo la explicitación de cada una de las pruebas que serán aplicadas a nuestro instrumento diseñado en aras de validarlo científicamente

5.1. ACCIONES INICIALES

Desde el punto de vista de la formación continua, podemos decir, coincidiendo con Tapia (2010) que la investigación tiene una función primordial de ayudar a aprender, a establecer fundamentos científicos en el ejercicio de una profesión, pero para ello hay que prepararse en la metodología científica y realizar actividades de investigación en la búsqueda de los resultados exactos acerca de cómo resolver problemas. "El conocimiento científico es sinónimo de verdad definitiva y perenne" (Vasques, Solano, Veit y Lang, 2011, p.44).

La modalidad de investigación educativa en la que nosotros debemos centrarnos, de la que Murillo (2011) asegura que no cuenta con demasiada credibilidad entre docentes y administradores y que como consecuencia, no es frecuente que unos u otros recurran a evidencias científicas, ofrece amplios campos de estudio que dependen de diferentes tipos de variables tales como las relacionadas con los estilos de enseñanza en el aula, patrones de interacción, variables ambientales relacionadas con los padres, clases sociales, estructura familiar y variables personales como son la edad, género, motivación, autoestima o niveles de inteligencia (Albert, 2006). Partimos de la premisa de que un buen instrumento de evaluación debe ser construido de una forma rigurosa si queremos que sea adecuado para los usos a los que está dirigido (Martínez, Hernández y Hernández, 2006). Y es que cualquier herramienta puede ser un medio para hacer el bien o el mal, dependiendo de cómo se emplee (Anastasi y Urbina, 1998). Habitualmente, para Anastasi y Urbina (1998), la función de las pruebas psicológicas ha sido medir las diferencias entre individuos o entre las reacciones de la misma persona en circunstancias distintas, entendiendo por prueba psicológica "una medida objetiva y estandarizada de una muestra de conducta. Las observaciones se harán sobre una muestra pequeña de dicha conducta, pero cuidadosamente elegida, de la conducta del individuo" (Anastasi y Urbina, 1998, p.4).

La utilización de las escalas de evaluación, se basa en la *psicofísica* y la *psicometría*. La primera nos aproxima al proceso de cuantificación de la percepción. Así, para trasladar a un sistema numérico fenómenos intangibles, como los síntomas o la discapacidad, se deben establecer analogías. La segunda, la psicometría, nos permite estudiar la adecuación de la escala al fenómeno objeto de la medición y la calidad de la medida (Martín Arribas, 2004). Los científicos deben recoger y comparar datos que permitan fundamentar las teorías y es precisamente la *medida*, un componente fundamental en este

proceso. La especialidad de la Psicología que estudia los procesos de medición es la Psicometría, que acabamos de mencionar en el párrafo anterior, que es un término genérico que aglutina todo un conjunto de modelos formales que establecen las bases para que la medición de los fenómenos psicológicos y educativos se realicen de forma adecuada (Martínez et al., 2006).

El proceso de construcción y validación de un cuestionario/escala de medida es relativamente complejo y requiere el conocimiento teórico claro del aspecto que queremos medir, así como poseer conocimientos estadísticos avanzados y saber manejar programas informáticos para realizar las pruebas estadísticas (Martín Arribas, 2004). Es práctico señalar que cuando hablamos de cuestionarios, estamos hablando muchas veces de escalas de evaluación (Martín Arribas, 2004). Esto nos lleva a definir las escalas de evaluación como: "Aquellos instrumentos/cuestionarios que permiten un escalamiento acumulativo de sus ítems, dando puntuaciones globales al final de la evaluación. Su carácter acumulativo las diferencia de los cuestionarios de recogida de datos, los inventarios de síntomas, las entrevistas estandarizadas o los formularios" (Martín Arribas, 2004, p.23). En nuestro trabajo, cuando nos refiramos al cuestionario, lo haremos en el sentido de escala de medida. Tanto las entrevistas como los cuestionarios basan su información en la validez de la información verbal de percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado; información, que en muchos casos es difícil de contrastar y traducir a un sistema de medida, a una puntuación, y es precisamente esta característica lo que hace tan complejo establecer los criterios de calidad de este tipo de instrumentos (Martín Arribas, 2004). El autor asevera que lo que se pretende es garantizar que el cuestionario que se diseñe se le pueda aplicar los mismos criterios de validez y fiabilidad que exigimos a un esfigmomanómetro. La evaluación objetiva, por tanto, de las pruebas psicológicas, consiste precisamente en determinar en primer término los mencionados criterios de fiabilidad y validez en situaciones especificadas, a lo que dedicaremos un apartado entero a ello. Cuanto mayor sea la validez y la fiabilidad de la prueba, menor será el margen de error (Anastasi y Urbina, 1998).

5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El término *instrumento* es muy genérico, equivale a cuestionario, y puede referirse tanto a escalas y test específicos como a cuestionarios convencionales. Lo más frecuente es denominar instrumento a todo el instrumento de obtención

de datos (Morales, 2011). Por tratarse de los dos instrumentos que conciernen a nuestra investigación, nos centraremos en desarrollar, a continuación y más detenidamente, el cuestionario y haremos una breve alusión a la escalas de actitud, con el objetivo primordial de saber discernir entre ambos conceptos.

5.2.1. Las escalas de actitudes

Parece importante aclarar, en primer lugar, qué entendemos por *cuestionario* y qué entendemos por *escalas*, o por *test*. Para ello nos apoyamos en Morales (2011) quien a través de una guía que desarrolla, establece de una forma muy clara las diferencias entre ambos. Y así, en primer lugar aclara que un cuestionario, según el diccionario, es una lista de preguntas que se proponen con cualquier fin como son los cuestionarios sociológicos, de evaluación... en general. En los cuestionarios convencionales más habituales, las respuestas se analizan de manera independiente. Un *test* o una *escala de actitudes* son también cuestionarios pero con estas características:

1. Todas las preguntas (ítems) son indicadores del mismo rasgo o actitud.
2. Las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene de la variable o característica que pretendemos medir.

Según la bibliografía revisada de Martínez y otros (2006) es la teoría clásica de los test la que ha proporcionado los fundamentos para el desarrollo de la mayor parte de los test psicológicos que se utilizan en la actualidad, sean estos de aptitudes, personalidad o de rendimiento académico. Para dicha teoría lo más importante no son las puntuaciones obtenidas, sino el concepto de validez que permite fundamentar las inferencias y usos derivados de las puntuaciones. Aprovechamos con la afirmación expuesta, para definir más exactamente qué es un test: "Es un término adoptado intencionalmente para designar un tipo de examen evaluación de uso extendido en psicología y educación" (Martínez et al., 2006, p.18). También suelen denominarse *escalas* a las preguntas con respuestas graduadas (como *mucho*, *bastante*, *poco*, *nada*, o en términos de frecuencia, importancia, etc.), frecuentes en todo tipo de cuestionarios, aunque las respuestas no se vayan a sumar en un único total porque cada pregunta mide algo distinto (Morales, 2011).

Por último aclaramos que, aunque no hay consistencia en el uso de ninguno de estos términos, habitualmente se emplea el término *escala* cuando se trata de medir *actitudes*, y el término *test* cuando se trata de medir otros rasgos psicológicos (como inteligencia o personalidad); también se utiliza el

término test en la medición de conocimientos, habilidades e intereses. Morales (2011) reitera que lo que tienen en común estos términos (test-escala de actitudes) es que para medir un único rasgo utilizamos varias preguntas cuyas respuestas (traducidas en números) se suman para cada sujeto en una puntuación total que es el dato individual que se utiliza e interpreta, se calculan medias de grupos, etc. Las escalas de actitudes, también suelen presentarse con el término general de *cuestionario* (del que hemos hablado en el apartado anterior). El caso de los cuestionarios sociológicos, que no son escalas de actitudes en sentido propio, puede ser útil y conveniente el disponer de *varios indicadores* de una misma actitud (o de una misma variable, como nivel socioeconómico) que van a ser sumados después como indicador de esa actitud o variable. Esto justifica la importancia de contar con una muestra relativamente amplia de preguntas (ítems), pues constituye una mejor base para formarnos un juicio más preciso y fundado sobre *cómo está* una persona (o un grupo representado por su *media*) en un rasgo concreto (Morales, 2011).

En un sentido más *psicométrico*, si disponemos de una serie de ítems podemos calcular el coeficiente de fiabilidad (...); los coeficientes de consistencia interna (o de fiabilidad) como el coeficiente *alfa* de Cronbach sólo se pueden calcular si el instrumento consta de varios ítems (dos al menos), no de uno solo. (...) De la misma manera que podemos analizar la calidad de cada ítem (Morales, 2011, p.27).

5.2.2. El cuestionario

Señala Martín Arribas (2004) que, la utilización de cuestionarios cada vez es más frecuente, tanto en el ámbito de la asistencia como en el de la investigación, afirmación que complementan Aparicio, Palacios, Martínez, Verduzco y Retana (2008) quienes aseguran que el instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario. Martín Arribas (2004), por su parte, señala que, junto con las entrevistas, es la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y facilita el análisis, aunque también puede tener otras limitaciones. Se trata de uno de los instrumentos tradicionales utilizados en la investigación en el terreno de la tecnología educativa (Barroso y Cabero, 2010). En definitiva, el cuestionario es un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información (Martín Arribas, 2004).

Definimos el cuestionario basándonos en lo que nos facilita Tapia (2010, p.1) en su texto: "Conjunto de ítems diferentes que pueden ser planteados de

forma interrogativa, enunciativa, afirmativa o negativa con varias alternativas, con un formato determinado, un orden de preguntas y un contenido concreto sobre el tema que queremos investigar". El objetivo del cuestionario será el de traducir las variables de la investigación en preguntas concretas que nos proporcionen información viable y susceptible de ser cuantificada, y esta cuestión es la que nos orienta en nuestro trabajo de elaboración (Aparicio et al., 2008). Sánchez (2003, p.258) explica que:

La técnica del cuestionario es *de carácter cuantitativo*, y de él se obtienen datos numéricos como pueden ser los porcentajes, pero si se quiere utilizar esta técnica en una investigación de carácter descriptivo, podemos transformar este instrumento en cualitativo sin dejar de ser cuantitativo, con algunos ítems abiertos que se puedan responder.

Para proceder a su elaboración se definen las preguntas, lo que se considera la parte más compleja en el proceso de elaboración del cuestionario y la más importante en las investigaciones por encuesta (Cohen y Manion, 1990). En definitiva, tomando como referencia lo que nos plantea Martínez y otros (2006, p.27), y a modo de orientación general, el proceso de construcción de un cuestionario contaría con las siguientes fases:

- Identificación del propósito o finalidad del test.
- Restricciones para la aplicación.
- Marco del test mapa del constructo.
- Especificaciones derivadas del marco.
- Especificación del formato de los ítems y reglas de puntuación.
- Revisión de los ítems del test.
- Estudio piloto.
- Estudio de campo.
- Construcción del manual del test y sus revisiones.

En nuestro caso, utilizamos dos cuestionarios, uno de naturaleza institucional cuyo cumplimiento es obligatoria para todo el alumnado de los cursos del subsistema de Formación Profesional para el Empleo y cuyos resultados han de transmitirse formalmente a la Fundación Triparta por la entidad gestora, y un cuestionario de elaboración propia que completa los aspectos teóricos-conceptuales propios de la satisfacción de los participantes en los programas de formación a distancia.

5.2.2.1. Diseño de un cuestionario

Carrasco y Calderón (2000) nos daban las claves para el diseño y aplicación de un cuestionario, asegurando que se debe procurar tener un balance adecuado entre la sencillez y la calidad, pero si caer en lo superficial. Son también de utilidad las aportaciones de Aparicio y otros (2008) sobre el guión orientativo que se debe seguir para el diseño, el cual serán siempre las hipótesis, aunque también hay que tomar en cuenta las características de la población y el sistema de aplicación que ha de ser empleado. Y es que, en cuanto a la hipótesis y para su validación, se necesita efectuar una recolección de datos y posteriormente un procesamiento y tratamiento de los mismos, siendo uno de los instrumentos de medida el cuestionario (Tapia, 2010). Según dicho autor, para que pueda ser utilizado de forma adecuada como instrumento científico, se deben de cumplir los siguientes pasos generales:

- Diseñar un borrador o boceto con los aspectos que intentamos abarcar y las áreas en que distribuirían.
- Decidir el formato de los ítems, distribución general, longitud del cuestionario, forma de aplicación, cuándo se efectuará, instrucciones para su presentación y sistema de puntuación que vamos a usar.
- La forma de obtener la información puede ser por escrito, en grupo o individualmente o bien por correo o teléfono, lo que condicionará la presentación y el formato del cuestionario. Es posible que se tengan que descartar muchas preguntas una vez confeccionados los ítems, por lo que se deben de elaborar el mayor número posible de ítems (al menos el triple de los que van a necesitar realmente). El diseño de las preguntas debe tener en cuenta las características generales y aptitudes de la persona que pasará el cuestionario, así como de quién lo va a contestar. Las instrucciones se pueden dar por escrito u oralmente.
- Aplicarlo experimentalmente a un número reducido de sujetos representativos de la muestra a utilizar, para identificar aquellos ítems criticables que posteriormente se eliminarán o redactaran de nuevo.

Guiándonos en lo que Martín Arribas (2004) expone, presentamos a continuación el proceso que se ha de seguir para la elaboración de un cuestionario y que iremos desarrollando de la mano también de otros autores, emplazando en ocasiones a apartados específicos del presente trabajo sobre

ciertos aspectos en los que queremos profundizar aún más. El proceso debe contemplar los siguientes puntos:

- *Definición del constructo o aspecto a medir.* Antes de proceder a medir algo debemos tener una idea muy clara de qué queremos medir, y a eso se le llama “definir el constructo”. Puede requerir revisión de la bibliografía y la consulta con expertos en la materia (Martínez et al., 2006).
- Para estos mismos autores, los constructos medidos en psicología y educación son abstracciones que únicamente se pueden evaluar indirectamente, el diseño de instrumentos adecuados de medición presenta múltiples problemas.
- *Propósito de la escala.* Se trata de establecer el contenido del cuestionario, definir la población a la que va dirigida, la forma de administración y la forma del cuestionario. Va a determinar en gran medida el contenido de sus ítems y algunos aspectos relacionados con su estructura y la logística de la recogida de los datos. Debemos revisar exhaustivamente todas las posibles características que conforman el constructo elegido y cada una de las características se denominan “dimensiones”, pues la clara definición de cada una de ellas nos facilitará la construcción de las preguntas que nos ayuden a explicar esa parte del aspecto que queremos medir. Se debe tener en cuenta la población a la que va dirigido. De acuerdo con el tema que se vaya a estudiar, debemos decidir cómo se va a administrar el cuestionario.
- *Composición de los ítems.* Los cuestionarios se componen de una serie de ítems, pero de este aspecto nos ocuparemos más adelante en un apartado específico.
- *Prevención de los sesgos en su cumplimentación.* Se pueden controlar los posibles sesgos de cumplimentación y, con ello, mejorar la validez del cuestionario.

Para Martínez y otros (2006), la problemática de la falta de equidad de las puntuaciones del test, aparece a menudo en la literatura psicométrica bajo la etiqueta de *sesgo* y se ha convertido en un importante tema desde finales de los años 60. Y así, se dice que surge *sesgo* cuando deficiencias en el test o en la forma que es usado, generan diferentes significados para las puntuaciones obtenidas por miembros de diferentes grupos.

Detallando aún más, Martínez y otros (2006) distinguen entre el *sesgo externo*, que define como el grado en que las puntuaciones del test muestran correlaciones con variables irrelevantes para su interpretación y ajenas a este, y el *sesgo interno* que se refiere a las propiedades psicométricas de los ítems de los test. Es un término más técnico, sin connotaciones sociales o políticas y no denota más que la existencia de un error sistemático en el proceso de medida.

Por poner algunos ejemplos, un sesgo habitual es el error de *tendencia central*, donde la tendencia a elegir entre las diferentes opciones de respuesta son las centrales. Otro sesgo también frecuente es el de *deseabilidad social*, que se produce cuando se responde en función de lo que se considera socialmente aceptable. El sesgo de *aprendizaje o de proximidad* induce a contestar de forma similar a las respuestas anteriores. El *error lógico* se produce cuando el encuestado considera que todos los ítems relacionados deben puntuarse igual.

En definitiva, las fuentes de error pueden deberse a sesgos de conveniencia social, tendencias de opinión, características del entrevistador o presión del grupo según Tapia (2010).

El objetivo explícito de la evaluación mediante test, es tratar a las personas imparcialmente, independientemente de sus características personales tales como la etnia, género, discapacidad, que no son relevantes para el uso del producto o servicio. Es decir, la imparcialidad requiere que las características personales de los sujetos que cumplimentan el test sean irrelevantes para la medida del constructo, y que no tengan efectos apreciables en los resultados del test o en su interpretación. O bien de un muestreo inadecuado de los contenidos, de la falta de claridad en las instrucciones, o del criterio de puntuación que destaca soluciones que son más típicas para un grupo que para otro, explican Martínez y otros (2006). "No hay ningún estadístico que pueda indicar de forma no ambigua si un ítem está sesgado o no" (Tapia, 2010, p.382).

- *Codificación de las respuestas.* Las respuestas pueden ser dicotómicas, policotómicas o analógicas. Dedicaremos más tiempo a profundizar en ellos en apartados posteriores.
- *Puntuación de los ítems.* El sistema empleado puede ser simple o ponderado. Martínez y otros (2006) señalaban que el propósito

central de la medida en Psicología y educación es proporcionar una forma razonable y consistente de resumir las respuestas de los sujetos a estos instrumentos en algún tipo de puntuación que suele utilizarse para tomar decisiones sobre sujetos o grupos de sujetos. Pero de este aspecto también nos ocuparemos en apartado aparte.

- *Proceso de validación.* Una vez diseñado el borrador definitivo, corresponde llevar a cabo la realización de la prueba piloto y la evaluación de las propiedades métricas de la escala. Sobre este proceso profundizaremos, de nuevo, en adelante por la importancia y protagonismo que entraña.

El tipo de muestra utilizada puede ser aleatoria o intencional, en el que el último caso, todos los elementos de la población serán seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador. El principal fundamento para la elección del muestreo intencionado está basado en que la muestra del participante en plan piloto, debe cumplir unas características semejantes a las que tendrán las poblaciones de investigaciones futuras (Romero y Salicetti, 2011).

La obtención de evidencias de validez, conlleva un proceso inacabado por definición, en continua revisión y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo medido (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

- *Validez y adaptación de escalas.* El proceso de traducción y adaptación de una escala debe asegurar que el instrumento de medida presenta las mismas propiedades métricas en las dos culturas (origen y destino) y por tanto la interpretación de las puntuaciones es la misma, existiendo una equivalencia métrica.

Las recomendaciones que para el diseño y presentación facilitan Aparicio y otros (2008) son:

- Portada, de forma que recoja el título de la investigación con los autores, a quién va dirigido y fecha y versión de la encuesta.
- Instrucciones, con una pequeña explicación y las indicaciones para el correcto relleno.
- Diseño atractivo de preguntas y respuestas.
- Letra legible de preferencia *Times* o *Serif* y de un solo tipo.
- Utilizar una fuente pequeña para que aparente ser una encuesta corta.

- Usar cursivas y negritas para dar instrucciones.

5.2.2.2. Escala Likert

Las preguntas cerradas y la utilización de escalas de medida precisas, orientan la respuesta del encuestado y facilitan su cumplimentación (González y Fernández, 2004). Dentro de las escalas graduadas con más amplio uso, se encuentran las escalas *Likert* que admiten una gradación en las respuestas ya que constan de un enunciado seguido de opciones de respuestas que indican grados variables de acuerdo o de frecuencia (Martínez et al., 2006). Sobre las alternativas de respuesta y a sabiendas que se pretende validar las actitudes de un grupo de participantes a un curso, como es nuestro caso, se tomaría en cuenta el factor intensidad (alta o baja) para lograr codificar posteriormente las alternativas de respuestas. Para lograr lo anteriormente propuesto, se seleccionaría la mencionada escala *Likert*, que según Morales, Urosa, y Blanco (2003) es el sistema más sencillo de construcción de escalas y sus características psicométricas no son al menos inferiores a las de otros tipos de escalas (incluso mejores), por lo que es sin duda el más utilizado.

La escala *Likert*, se trata de la escala seleccionada para nuestra investigación, nos centraremos en explicarla como uno de los instrumentos de medición que se dispone en la investigación social. Tapia (2010) nos aclara sobre ella, que sirve para medir las actitudes de las personas y consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción. Hay varias alternativas de respuesta de las que se obtendrán las puntuaciones sumando los valores obtenidos respecto de cada frase. La primera parte de la escala debe estar integrada por datos de carácter sociodemográfico. Una escala *Likert* que es de carácter numérico, tiene un rango escalar de 1 a 5, permitiendo expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 en total desacuerdo y el 5 totalmente de acuerdo (García, González y Mérida, 2012).

Gómez (2007) opina que para medir un objeto se requiere de una escala de medida relacionada a una serie de ítems contruidos mediante una frase o proposición que nos interesa estudiar. Así se les presenta una serie de afirmaciones y se les pide que hagan la valoración eligiendo una de las cinco opciones que la escala propone. La escala de codificación que en su caso propone es:

(5) MUCHO (4) BASTANTE (3) REGULAR (2) POCO (1) NADA

Y así, si la valoración es positiva o favorable, implicaría una mayor puntuación.

5.2.2.3. Los ítems

Todos los test, independientemente de su ámbito de aplicación, están formados por un cierto número de ítems que son las piezas en las que se fundamentan, y la calidad de estos ítems determinará la calidad del test completo (Martínez et al., 2006). "El ítem es la unidad básica de información de un instrumento de evaluación, y generalmente consta de una pregunta y de una respuesta cerrada" (Martín Arribas, 2004, p.25). Por ende, una de las primeras decisiones a la hora de estructurar el cuestionario, es el de plantear preguntas cerradas, así el estudiante dispondrá de una serie de posibles respuestas entre las que debe elegir la que considera más apropiada. Este tipo de preguntas, según Corbetta (2007), presentan algunas ventajas como son ofrecer el mismo marco de referencia para todos los entrevistados, facilitar el recuerdo, estimular el análisis y la reflexión y ayudar al entrevistado a distinguir opciones que aún están confusas en su mente, y que, probablemente, si se le plantea una pregunta abierta, expresaría de forma poco clara.

Un ítem tendrá poder de discriminación si es capaz de distinguir entre aquellos sujetos que puntúan alto en la prueba y los que puntúan bajo, es decir, si discrimina entre los que poseen un nivel alto en el rango medido y los que poseen un nivel bajo (García, Gil y Rodríguez, 1995). En referencia a ello, aclaran Martínez y otros (2006) que el criterio con respecto al que se valora la capacidad de discriminación del ítem puede ser interno al test (el propio test, normalmente la puntuación total) o externo al mismo (una variable externa al test con la que interesa maximizar la correlación, por ejemplo un diagnóstico, el éxito en el trabajo...). En definitiva, el poder de discriminación de todos los ítems de un test, reforzará el carácter unidimensional de la prueba. Lo deseable es que la discriminación de los ítems sea elevada. Los resultados pueden reflejar la necesidad de hacer una revisión de las cuestiones que no poseen capacidad discriminante, en el sentido de modificar su redacción o proceder a su supresión (Tapia, 2010).

Centrándonos en la elaboración de los ítems, para el autor mencionado, cabe señalar que si se falla a este nivel, sobran los siguientes pasos, por lo que entraña mucha importancia, según apostilla, para lo que las recomendaciones generales podrían ser:

- A cada pregunta debe corresponderle una sola respuesta.

- El contenido de la pregunta deber de ser oportuno y referirse sólo al objeto del estudio y a la variable concreta a investigar.
- Las preguntas se formularan con precisión para que evalúen un solo aspecto. No excederán de quince palabras pudiendo ser abiertas o cerradas.

Después de que los ítems son contruidos y aplicados a los sujetos, hay que relacionar las respuestas con el constructo que los inspiró. Es decir, hay que obtener alguna forma de puntuación en el constructo. Esta relación se establece por medio del denominado *modelo de medida*, tal y como exponen Martínez y otros (2006).

En cuanto a la estructura del cuestionario, dos cuestiones a tener en cuenta para Tapia (2010): El número de preguntas que ha de tener y el orden interno en que se han de colocar, pues un cuestionario cuanto más largo más fiable, evitando que sean redundantes y procurando que el paso de una temática a otra se haga con fluidez. Además, hay que lograr un equilibrio entre la longitud y la calidad de la información, pues es mejor menos información pero con más cuestionarios contestados, que mucha información sin cuestionarios contestados. Sobre el número de ítems oportunos, se considera que el número mínimo de ítems para evaluar un fenómeno sería de 6, pero el número de ellos puede ir desde 10 a 90, de manera que puedan abarcar de forma proporcional cada una de las dimensiones definidas *a priori* en el constructo. Se recomienda realizar el doble de ítems de los que van a necesitarse en la versión definitiva del cuestionario y es en función del contenido que los cuestionarios pueden ser uni o multidimensionales (Martín Arribas, 2004). Y con respecto al orden a establecer, suele empezarse con las preguntas más simples, teniendo en cuenta que la información más importante debe de estar en la parte inicial del cuestionario. Las preguntas se deben agrupar formando una unidad y además posean una coherencia secuencial en el tiempo. Las preguntas más sencillas de contestar suelen colocarse al principio, tal y como hemos señalado, pero también al final, y las más estratégicas en medio. Las delicadas o difíciles hemos de situarlas en el tercio central, debiendo ir intercaladas entre preguntas sencillas, para evitar el rechazo del encuestado (Tapia, 2010). Otra manera de facilitar su respuesta, es contextualizar cada pregunta dentro del conjunto del cuestionario. Así, al inicio de cada apartado temático se explica la intención de esas preguntas (González y Fernández, 2004). La definición de cada ítem ha de ser exhaustiva y mutuamente excluyente, teniendo en cuenta factores como la comprensión y la aceptabilidad

para el sujeto preguntado. En relación a esto, diremos que los criterios para la redacción son, de acuerdo con Martín Arribas (2004):

- Utilizar preguntas breves y fáciles de comprender.
- No emplear palabras que induzcan una reacción estereotipada.
- No redactar preguntas en forma negativa.
- Evitar el uso de la interrogación «por qué».
- No formular preguntas en las que una de las alternativas de respuesta sea tan deseable que difícilmente pueda rehusarse.
- Evitar preguntas que obliguen a hacer cálculos o esfuerzos de memoria.

Y una vez redactados, deben ordenarse. Indicábamos anteriormente que el sistema de puntuación a emplear puede variar de simple a ponderado (Martín Arribas, 2004):

- *Los Ítems simples*, son cuando la puntuación directa se obtiene con el sumatorio de respuestas aceptadas o de los valores que se hayan dado a cada opción.
- *Los Ítems ponderados*, cuando el valor de cada opción de respuesta no es la misma o no se otorga el mismo valor a todos los aciertos.

Para concluir, y puesto que en apartados anteriores ya hicimos referencia al *sesgo*, diremos apoyándonos en la argumentación de Martínez y otros (2006) que un ítem se considera *insesgado* si la probabilidad de éxito para el ítem es la misma para sujetos igualmente capaces, independientemente del subgrupo al que pertenezcan.

5.3. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS

Dado que el cometido es diseñar una escala de medición, hay que poder comparar entre los diferentes individuos o la del mismo individuo en diferentes momentos, debiéndose asegurar que el instrumento de medida sea fiable y válido, y a este proceso, dice Martín Arribas (2004) que se llama *Evaluación de las propiedades métricas de la escala*. Nos aclaran aún más Martínez y otros (2006) resaltando que, existe una cadena de inferencias que dependen de modelos estadísticos y probabilísticos, y es con estos enlaces con los que se asocian las propiedades psicométricas (a las que se refieren términos como fiabilidad, validez y comparabilidad). Pero para un proceso de validación, por ejemplo, es necesario no sólo la evaluación de las propiedades métricas de la

escala en cuestión, sino también llevar a cabo *la prueba piloto o pretest cognitivo* que va a consistir en pasar el borrador del cuestionario a 30 ó 50 personas que se parezcan a los individuos de la muestra permitiendo identificar (Martín Arribas, 2004):

- Tipos de preguntas más adecuados.
- Si el enunciado es correcto y comprensible, y si las preguntas tienen la extensión adecuada.
- Si es correcta la categorización de las respuestas.
- Si existen resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas.
- Si el ordenamiento interno es lógico.
- Si la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados.

En cuanto a otros métodos utilizados para la realización del *pretest cognitivo*, son los que se llevan a cabo mediante la realización de (Martín Arribas, 2004):

- Entrevistas informales.
- Grupos focales de la población diana.
- Encuesta sobre comprensión de las preguntas.
- Valoración del cuestionario por parte de los participantes en el estudio.

Retomando el término *psicometría* como fundamento para la construcción y uso de test, advierten Martínez y otros (2006) que, debería estar contextualizada y guiada por conceptos sustantivos y no solamente un nuevo conjunto de ejercicios estadísticos. En definitiva, y para estos mismos autores, la teoría psicométrica debe proporcionar las bases para relacionar las conductas con el constructo.

Tras toda la literatura revisada, no quedaría duda alguna que se considera preciso un estudio de la fiabilidad y validez del instrumento, entre otros, con el objeto de dotar a los datos de la veracidad suficiente para no comprometer el instrumento. "Básicamente, los modelos principales psicométricos que garanticen la calidad de las medidas pueden reproducirse según Mislevy y otros (2003) a los siguientes: validez, fiabilidad, comparabilidad y equidad o ausencia de sesgos discriminatorios" (Martínez et al., 2006, p.23).

5.3.1. Validez

La validez de los instrumentos de medición, explicado por Anastasi y Urbina (1998) tienen que ver con lo *que* miden y *con qué* tan bien lo hacen. Nos indican qué se puede inferir a partir de sus resultados. De todos los conceptos utilizados en relación con los test y las medidas, la validez es el más básico y, al mismo tiempo, difícil de lograr. Así, diversos autores se refieren a este concepto como la cuestión más importante de un test (Martínez et al., 2006). La validez proporciona una comprobación directa de qué tan bien cumple una prueba su función. Para determinarla, se requiere de criterios independientes y externos de lo que la prueba intenta medir (Anastasi y Urbina, 1998). Según los *Standards for Educational and Psychological Test*: "La validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría soportan la interpretación de las puntuaciones de los test, para el propósito con el que estos son usados" (Martínez et al., 2006, pp. 219-220). La validez se define como:

"El grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido. Es un proceso unitario y es precisamente la validez la que permitirá realizar inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test" (Martín Arribas, 2004, pp. 27-28).

Y estos son los tipos que el autor diferencia:

- **Validez de constructo:** Evalúa el grado en que el instrumento refleja la teoría del fenómeno o del concepto que mide. Garantiza que las medidas que resultan de las respuestas del cuestionario puedan ser consideradas y utilizadas como medición del fenómeno que queremos medir. Los métodos más frecuentes son el análisis factorial y la matriz multirrasgo-multimétodo.

Dicho de otro modo, la validez de constructo de un instrumento es el grado en el que puede afirmarse que éste mide un constructo o rasgo teórico y ha centrado la atención en la función que cumple la teoría psicológica en la elaboración de la prueba y en la necesidad de formular hipótesis que puedan ser comprobadas o refutadas en el proceso de validación. Requiere de la acumulación gradual de diversas fuentes de información; cada constructo se deriva de las interrelaciones establecidas entre medidas conductuales y se forma para organizar y dar cuenta de las concordancias observadas en la respuesta. Cualquier dato que arroje luz sobre la naturaleza del dato

considerado y sobre las condiciones que afectan a su desarrollo y manifestaciones, constituye una evidencia apropiada para su validación (Anastasi y Urbina, 1998).

Anastasi y Urbina (1998, pp. 126-129) señalan, como técnicas que contribuyen a la identificación del constructo:

- *Cambios en el desarrollo*: La diferenciación por edad es un importante criterio utilizado en la validación y es una condición necesaria pero no suficiente para la validez.
- *Correlaciones con otros test*: En ocasiones se citan las correlaciones entre una nueva prueba y otros instrumentos similares como evidencia de que la nueva prueba mide aproximadamente la misma área general de conducta que otras que llevan el mismo nombre. Estas correlaciones deben ser moderadamente altas, pero no demasiado. Si la nueva prueba se correlaciona muy bien con cualquier otra ya disponible, sin agregar ventajas como la brevedad o facilidad de aplicación, entonces el nuevo instrumento es una duplicación innecesaria.
- *Otro uso de las correlaciones con otras pruebas*: Consiste en demostrar que la nueva está relativamente libre de influencia de ciertos factores irrelevantes.
- *Análisis factorial*: Es particularmente relevante para los procedimientos de validación del constructo. En esencia se trata de una refinada técnica estadística para analizar interrelaciones de los datos conductuales. En el proceso del análisis factorial, se reduce el número de variables o categorías en cuyos términos puede describirse el desempeño de cada individuo a un número relativamente pequeño de factores o rasgos comunes. Un propósito importante del análisis factorial es simplificar la descripción de la conducta reduciendo el número de categorías a unos cuantos factores o rasgos comunes.

Lo que se produce con éste tipo de análisis en los Test, son las llamadas *puntuaciones factoriales*, que es una forma de obtener

puntuaciones ponderadas atribuyendo pesos a los ítems según su importancia para el factor (Martínez et al., 2006).

El programa estadístico informático SPSS¹², cuenta con el procedimiento de *Análisis Factorial*. Este programa proporciona estadísticos sobre la idoneidad de la matriz para ser sometida a Análisis Factorial. De hecho, es el Análisis Factorial en sus versiones exploratorio y confirmatorio, la técnica más aplicada para analizar la dimensionalidad de los test según aseguran Martínez y otros (2006). Es posible aprovechar las valoraciones y otras medidas de criterio junto con otras pruebas para explorar la composición factorial de alguna prueba y para definir los rasgos comunes que mide.

- *Consistencia interna*: El criterio no es otro que la calificación total de los propios instrumentos. Se basan en reactivos o en subtest y son esencialmente medidas de homogeneidad. El grado de homogeneidad de la prueba tiene cierta relevancia para la validez de constructo porque contribuye a caracterizar el área de convicción o rasgo de muestra; no obstante, la contribución de los datos de consistencia interna a la validación de la prueba, es limitada. Si se carece de datos externos, es poco lo que puede saberse acerca de lo que mide.
- *Validez convergente y divergente*: Para demostrar la validez de constructo, no basta con demostrar que una prueba tiene una correlación elevada con otras variables con las que en teoría debe hacerlo, sino también que no tiene una correlación significativa con variables de las que se supone debe diferir.
- *Validez de criterio*: Relación de la puntuación de cada sujeto con un *Gold Standard*¹³ que tenga garantías de medir lo que deseamos medir. No siempre hay indicadores, por lo que muchas veces se recurre a utilizar instrumentos ya respaldados. Dependiendo del tipo de variables, utilizaremos *coeficientes de correlación de Pearson* (variables cuantitativas) o cálculo de sensibilidad y especificidad (variables cualitativas).

¹² Statistical Product and Service Solutions

¹³ Modelo de referencia.

Aclaran González, Hidalgo, Salazar y Preciado (2010) que, la validación de criterio establece la validez de un instrumento de medición comparándolo con algún criterio externo.

De entre los procedimientos de criterio-predicción, encontramos (Anastasi y Urbina, 1998, pp. 118-125):

- *La validación concurrente y predictiva:* Indican la efectividad de la prueba para predecir el desempeño del individuo en actividades específicas.
- *Contaminación de criterio:* Una preocupación esencial al encontrar la validez de una prueba consistente en asegurar que sus propios resultados no influyan en la condición del criterio de cualquier individuo.
- *Medidas de criterio:* Una prueba puede validarse si se la compara con tantos criterios como usos específicos existan para ella.
- *Generalización de la validez:* A menudo se utiliza la validez de criterio-predicción en la validación local de estudios que pretenden evaluar la efectividad de una prueba para un programa específico. La validez predictiva se caracteriza mejor como la validez práctica del instrumento para un propósito específico.
- *Meta-análisis:* Los procedimientos estadísticos empleados para investigar la generalización de la validez, permiten integrar los descubrimientos de diferentes estudios. Estos procedimientos hacen posible combinar los datos de investigaciones realizados en momentos o en lugares diferentes, o de informaciones publicadas en distintos estudios.
- *Validez de contenido:* Si el cuestionario elegido, y por tanto los ítems elegidos, son indicadores de lo que se pretende medir. Se trata de someter el cuestionario a la valoración de investigadores y expertos, que deben juzgar la capacidad de éste para evaluar todas las dimensiones que deseamos medir. No cabe cálculo alguno, sólo las valoraciones cualitativas de éstos.

Para Romero y Salicetti (2011) el objetivo principal por parte de los jueces expertos es intentar que, después de revisados cada uno de los ítems elaborados, se reduzca al mínimo los errores relativos a la relevancia, contenidos y sintaxis de las preguntas.

Por su parte, para García y Cabero (2011) el hilo conductor para la selección de los especialistas puede ser que presenten, por un lado, experticias comunes necesarias para evaluar la adecuación del contenido del instrumento, y por el otro, experticias diversas cuya complementariedad favoreciera la valoración desde perspectivas variadas. Así, la formación académica de cada experto puede ser considerada como criterio de importancia para su incorporación al grupo evaluador, acompañadas por el desarrollo y difusión de trabajos en el área correspondiente, tanto en el ámbito académico como en el profesional y en el de la investigación.

A veces la separación física entre el investigador y los expertos lleva a seleccionar el correo electrónico como la vía de intercambio idónea para el proceso de validación.

Los procedimientos para la descripción del contenido son (Anastasi y Urbina, 1998, pp. 114-117):

- *Naturaleza*: Los procedimientos de validación para la descripción de contenidos comprenden principalmente, el examen sistemático del contenido de la prueba para determinar si cubre una muestra representativa del área de conducta que debe medirse. Esta forma de validación se utiliza sobre todo en los instrumentos diseñados para medir qué tan bien ha dominado el individuo una habilidad o un curso de estudio.
- *Procedimientos específicos*: Sobre la base de la información recabada, se establecen las especificaciones de la prueba que deben seguir los redactores de los reactivos y en las que tienen que precisar las áreas o temas de contenidos, los objetivos o procesos educativos que han de probarse y la importancia relativa de temas y procesos individuales.

Si en la preparación de éste participaron expertos en el material, debe informarse de su número y calificación profesional.

Como los planes de estudio y los contenidos de los cursos cambian con el tiempo, es particularmente deseable proporcionar las fechas en las que se consultó a los expertos. También tiene que proporcionarse información con el número, naturaleza de resúmenes y textos consultados, incluidas las fechas de publicación.

- *Aplicaciones:* En especial cuando es apoyada por supervisores empíricos y permite responder a dos preguntas que son básicas para la validez de las pruebas de rendimiento académico ocupacional: Uno, ¿cubre la prueba una muestra representativa de las habilidades y los conocimientos especificados? Y dos, ¿el desempeño de la prueba está razonablemente libre de la influencia de variables irrelevantes?

En el caso de los test de aptitud y de personalidad, la validación de contenido no sólo suele ser inapropiada, sino incluso engañosa. En consecuencia, su contenido hace más que relevar las hipótesis que llevaron a quien las realizó, a elegir ciertos contenidos para medir un rasgo específico. Las hipótesis tienen que ser confirmadas empíricamente para establecer la validez de los instrumentos.

De nuevo, Tapia (2010) nos facilita otra definición de *validez* expresando que, es el grado en el que el cuestionario mide lo que se quiere que mida. El poder predictivo es el coeficiente de correlación obtenido entre las puntuaciones directas del cuestionario y las puntuaciones directas en el criterio. Los tipos que él nos añade a los presentados por Martín Arribas, son:

- *Validez consensuada:* Acuerdo entre expertos de que es válido.
- *Validez lógica:* El grado en que parece que un cuestionario mide lo que dice medir.

Sintetizando y con ayuda de García y otros (2012), la validez depende de que las preguntas se refieran a hechos o a opiniones, actitudes y otras dimensiones que no son directamente observables.

"Una correlación o *coeficiente de validez*, es bajo si existe poca correspondencia entre la puntuación obtenida en la prueba y la medida considerada como criterio y, por lo tanto, que la validez de la prueba es poca. El coeficiente de validez nos permite determinar qué

tan bien se predice el desempeño que se toma como criterio a partir de las puntuaciones de la prueba" (Anastasi y Urbina, 1998, pp. 8-9).

En referencia a los aspectos éticos, existen cuatro requisitos comunes que recomienda Tapia (2010): Participación voluntaria, libertad de daño, molestias físicas o psicológicas y anonimato o confidencialidad.

Nos interesa conocer las conclusiones que Popham en el año 2000 ofrecía sobre la validez (Martínez et al., 2006, pp. 220-228):

- La validez no se refiere al test como tal, sino al uso de las puntuaciones que de él se derivan.
- La validez es una cuestión de grado, y no se plantea sobre la base de todo o nada, por lo que debe evitarse hablar de los resultados como válidos o inválidos.
- La validez es siempre específica a algún uso particular o interpretación de puntuaciones.
- La validez implica un juicio evaluativo global en términos del soporte o apoyo que garantiza sus interpretaciones.
- El proceso de validación debe comenzar con una propuesta explícita de las interpretaciones que se darán a las puntuaciones del test. Estas interpretaciones se refieren al constructo o conceptos que el test intenta medir. Durante el desarrollo del test, la interpretación propuesta es elaborada, describiendo su amplitud y grado y delineando los aspectos del constructo que deben estar representados para esa finalidad pretendida. Esta descripción detallada se denomina matriz de especificaciones, porque en ella se especifican todos los componentes del constructo. También deberían especificarse en qué se diferencia de otros constructos y sus relaciones con otras variables, es decir, una red nomológica.
- La validación puede verse como el proceso de desarrollar un argumento científicamente válido que permita apoyar la interpretación de las puntuaciones.
- La *varianza irrelevante al constructo* se refiere al grado en que las puntuaciones de los test se ven afectadas por procesos que son extraños al constructo, es decir, las puntuaciones pueden estar influidas por componentes que no son parte del constructo.
- Casi todos los test dejan fuera elementos que algunos usuarios potenciales creerían que se habría de incluir y otros que los consideran inapropiados.

- En particular, hay seis aspectos distinguibles dentro de la validez de constructo: Contenidos, sustantiva, estructural, generalizabilidad, externa y consecuencial, que funcionan conjuntamente como criterio o estándares generales de la validez en toda la medida psicológica o educativa.

"Las concepciones modernas de la validez también insisten en que la validez es un concepto unitario, que la validación es un proceso, no una acción puntual y que la validez no es de un test, sino de las interpretaciones y decisiones que se toman con las puntuaciones de los test" (Martínez et al., 2006, p.220).

5.3.2. Fiabilidad

Para Martín Arribas (2004), la fiabilidad es el grado en que un instrumento mide con precisión, sin error, indicando la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Otra definición de *fiabilidad* es la que nos ofrece Tapia (2010) explicando que es la precisión con la que un cuestionario mide lo que se desea medir. Se considera fiable si las medidas que se hacen con él carecen de errores de medida, son consistentes, confiables y precisas. Así, será fiable si cada vez que se aplica a los mismos sujetos, obtenemos los mismos resultados.

Relacionándolo con la validez, dicen Quiñones, Esparza del Villar y Carrillo (2013) que la propiedad más básica es la fiabilidad, ya que sin ella el test no puede ser válido. Con Martínez y otros (2006) comprendemos mejor el concepto con el ejemplo que nos facilitan: Cuando aplicamos un test de motivación a un conjunto de sujetos, un sujeto que obtenga la puntuación más alta en la primera medición, en una segunda medición estará entre los que contesta una puntuación más alta, aunque no sea exactamente la mayor. Esta tendencia a la consistencia de un conjunto de medidas es lo que se denomina fiabilidad. Anastasi y Urbina (1998) relacionan igualmente la fiabilidad (confiabilidad como ellos la denominan) con la consistencia, asegurando que fiabilidad significa básicamente consistencia. La fiabilidad de una prueba es la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les aplica la misma prueba o una forma equivalente. En páginas posteriores, estas mismas autoras definen de nuevo el término *fiabilidad* refiriéndose a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se les examina en distintas ocasiones con el mismo test con conjuntos equivalentes de reactivos o en otras condiciones de exanimación. Todas las categorías de fiabilidad pueden

expresarse en términos de un *coeficiente de correlación*, porque a todas les atañe el grado de consistencia o acuerdo entre dos conjuntos de puntuaciones obtenidas independientemente. Pues bien, la fiabilidad de un instrumento de medida se valora a través de dicha consistencia, pero además con la estabilidad temporal y la concordancia interobservadores (Martín Arribas, 2004):

- *Consistencia*: Se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global.

Martínez y otros (2006) remarcan que en general, tanto la consistencia interna así como la correlación con un criterio (que nos presentan como otro concepto de medida de la fiabilidad), son propiedades muy deseables en un test. No obstante, con frecuencia estas aproximaciones llevan a resultados diferentes, incluso opuestos. Dónde poner el énfasis en el análisis y selección de ítems dependerá del uso pretendido o finalidad del test. En muchos casos, se debe lograr un compromiso entre estos dos objetivos.

- *Estabilidad temporal*: Es la concordancia obtenida entre los resultados del test al ser evaluada la misma muestra por el mismo evaluador en dos situaciones distintas. Una correlación del 70% indicaría una fiabilidad aceptable y se suele calcular con el coeficiente de correlación intraclass (CCI).
- *Concordancia interobservadores*: Consiste en la misma muestra y en las mismas condiciones por dos evaluadores distintos o en diferente tiempo. Se puede analizar mediante el porcentaje de acuerdo y el Índice de *Kappa*.

Del otro lado, la fiabilidad se verá perjudicada cuando las preguntas no están claramente formuladas y conducen a diferentes interpretaciones por parte de los encuestados (García et al., 2012), de ahí la necesidad de realizar el *pretest*. Existen otros tipos de errores sistemáticos que no son objeto de estudio de la teoría de la fiabilidad, aseguran Martínez y otros (2006).

Anastasi y Urbina (1998) mencionan el más común de los coeficientes de fiabilidad que es el de *correlación producto-momento de Pearson*, que no sólo toma en consideración la posición de la persona en el grupo, sino también la cantidad de su desviación por encima o por debajo de la media del grupo. "Los

coeficientes de correlación tienen muchos usos en el análisis de los datos psicométricos, entre ellos la medición de confiabilidad de una prueba" (Anastasi y Urbina, 1998, p.90). En esencia, un coeficiente de correlación (r), expresa el grado de correspondencia o relación entre dos conjuntos de puntuaciones. Las correlaciones entre las medidas de habilidades son casi siempre positivas, aunque a menudo son bajas (Anastasi y Urbina, 1998). El coeficiente de fiabilidad se puede medir según la teoría de la regresión lineal de *Spearman*. Se le llama *Alpha de Cronbach* y es el límite inferior del coeficiente de fiabilidad del test. Es equivalente a calcular la medida de los coeficientes basados en todas las mitades posibles y usar la ecuación de *Spearman-Brown* para estimar la fiabilidad del test, cuando las partes son paralelas. Suelen considerarse aceptables en los trabajos de investigación en los que se usan puntuaciones del test los valores mayores o iguales a 0,70. (Martínez et al., 2006). Dicho coeficiente de fiabilidad no sólo varía en la medida en que lo hacen las diferencias individuales en la muestra, sino también entre grupos cuyo nivel promedio de habilidad difiere y por lo general esas diferencias no pueden predecirse (Anastasi y Urbina, 1998). Deben exponerse los coeficientes de fiabilidad de las puntuaciones de los instrumentos utilizados, aunque el estudio no sea psicométrico. Dada la sensibilidad de los coeficientes a las características de las muestras, sería conveniente que se calculase la fiabilidad de las puntuaciones para cada estudio concreto, aconsejan Martínez y otros (2006). Entre los tipos o métodos más conocidos de fiabilidad, indicamos los que nos expone Tapia (2010):

- *Método de las dos mitades*: Dividendo el cuestionario en dos partes iguales para correlacionar posteriormente las puntuaciones obtenidas.
- *Método test y re-test*: Se aplica el cuestionario a los mismos sujetos en dos ocasiones distintas y se correlacionan los resultados.
- *Formas equivalentes*: Se aplican a los mismos sujetos en dos ocasiones distintas, dos versiones paralelas del cuestionario que contengan diferentes ítems pero equivalentes.

Anastasi y Urbina (1998) añaden algunas más, además de coincidir en algunas de las ya señaladas:

- *Fiabilidad de formas alternas*: El uso de formas alternas de las pruebas es una manera de evitar las dificultades de la fiabilidad test-retest. Las mismas personas pueden ser evaluadas con una forma en la primera ocasión y con otra equivalente en la segunda. Si las dos formas se aplican en sucesión inmediata, la correlación muestra la

fiabilidad únicamente entre las formas, no entre las ocasiones. Es evidente que en la preparación de formas alternas deben tomarse las precauciones necesarias para asegurar que en realidad son paralelas (Anastasi y Urbina, 1998, pp. 93-94).

- *Fiabilidad de Kuder-Richardson*: Se basa en la consistencia de las puntuaciones a todos los reactivos de la prueba. Esta consistencia entre reactivos está influida por dos fuentes de varianza de error: el muestreo de contenido y la heterogeneidad del área de conducta muestreada (Anastasi y Urbina, 1998, p.97).
- *Fiabilidad entre calificadores*: Debe ser evidente que las distintas formas de fiabilidad difieren en los factores que incluyen bajo la varianza de error. En un caso, ésta cubre las fluctuaciones temporales, en otro se refiere a la diferencia entre conjuntos de reactivos paralelos y en otro más, comprende cualquier inconsistencia entre reactivos (Anastasi y Urbina, 1998, p.99).

Con respecto a ésta última, nos aclaran Quiñones y otros (2013) que, la fiabilidad entre jueces, consiste en el grado de acuerdo en la interpretación de los resultados de un test hecha por dos o más jueces. Este tipo de fiabilidad se evalúa en test, donde es necesaria la interpretación de los resultados, como son los test proyectivos. Si los mismos resultados fueran interpretados de manera distinta por distintos expertos, entonces el test carecería de fiabilidad entre calificadores.

Para finalizar con la exposición sobre los diferentes métodos de fiabilidad, no queremos dejar de mencionar otras que a nosotros nos resultan de gran utilidad para nuestra área de estudio, que son:

- *Correlación Ítem-total*: Se trata de un dato de cada ítem e indica en qué medida un ítem discrimina. Aunque esta correlación suele denominarse correlación ítem-total, en realidad se trata de la correlación de cada pregunta con la suma de todas las demás; es decir, del total menos el ítem que estamos analizando (con más propiedad suele denominarse también correlación *ítem-total menos el ítem*). Lo que expresa esta correlación, como cualquier correlación, es en qué medida el responder correctamente a un ítem está relacionado con puntuar alto en todo el test. Una correlación próxima a cero quiere decir que el responder bien o mal a esa pregunta no tiene que ver con estar bien o mal en el conjunto de la

prueba. Una correlación negativa, sobre todo si es de cierta magnitud, quiere decir que el responder bien a esa pregunta está relacionado con estar más bien mal en el conjunto de la prueba (en principio se trata de una mala pregunta, o quizás hay un error en la clave de corrección) y por último, una correlación positiva quiere decir que el responder bien a esa pregunta está relacionado con un buen resultado en el conjunto de la prueba. Los ítems con mayores correlaciones positivas, son los más discriminantes, los que mejor diferencian (Morales, 2012).

- *Análisis de los ítems:* Los ítems o cuestiones se formulan de manera lógica para que midan (y lo hagan bien) el constructo, variable, o rasgo que interesa evaluar con el cuestionario. Pero el grado en que cada ítem es un "buen medidor" del rasgo de interés, es algo que se puede comprobar estadísticamente obteniendo tres indicadores para cada ítem, que son el *índice de dificultad*, el *índice de homogeneidad* y el *índice de validez*. Para ello, tras aplicar el cuestionario provisional a una muestra de sujetos representativa de la población a la que va dirigida la prueba (se aconsejan entre 5 y 10 veces más sujetos que ítems), y una vez cuantificadas las respuestas de cada individuo, se forma una matriz combinando los datos sujetos e ítems. El primer indicador sirve para cuantificar el grado de dificultad de cada cuestión, por lo que sólo tiene sentido su cálculo para ítems de test de rendimiento óptimo y el segundo índice de homogeneidad, llamado a veces *índice de discriminación*, se define como la correlación de *Pearson* entre las puntuaciones de los sujetos en un ítem concreto y las puntuaciones concretas en el total del test. Con el tercero de los índices, los sujetos obtienen un criterio de validación externo al test definiendo esta correlación el índice de validez del ítem concreto (Abad, Garrido, Olea y Ponsoda, 2006).

De nuevo son Anastasi y Urbina (1998) quienes nos introducen un término que definimos a continuación, a colación del desarrollo que venimos redactando, *Variabilidad*: "Una condición importante que afecta al tamaño del coeficiente de fiabilidad es la naturaleza del grupo en el que fue medido. En primer lugar, el grado de las diferencias individuales del grupo influye en cualquier coeficiente de correlación" (Anastasi y Urbina, 1998, p.105).

Una práctica deseable que puede ser interesante para nuestro estudio, puesto que se está extendiendo en la elaboración de pruebas, consiste en

fraccionar la muestra de estandarización en subgrupos más homogéneos con respecto a la edad, sexo, nivel de educación, ocupación, etc., e informar por separado los coeficientes de fiabilidad para cada subgrupo. En tales condiciones, es más probable que los coeficientes se apliquen a las muestras que en efecto van a realizar la prueba (Anastasi y Urbina, 1998).

Por último, y con la intención de ofrecer una última opción en cuanto a tipos de prueba de la fiabilidad, hablaremos del error estándar de medición, conocido como *error estándar de las puntuaciones*. Esta medida es especialmente adecuada para la interpretación de las puntuaciones individuales, por lo que resulta más útil que el coeficiente de fiabilidad para muchos propósitos de investigación (Anastasi y Urbina, 1998).

Veremos a continuación, cuál es el tratamiento y análisis que podemos hacer de la información y la interpretación de la misma.

5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Una vez recabada la información, ésta debe procesarse a fin de obtener conclusiones útiles y pertinentes (Aparicio et al., 2008). Las etapas a seguir a la hora de la codificación, análisis, tratamiento e interpretación de la información son, a tenor de lo que nos exponen los mismos autores señalados:

- *Revisión de los cuestionarios*: Para identificar y corregir las posibles fuentes de error.
- *Codificación, clasificación, recopilación de cuestionarios y preparación de la base de datos*: Se procede a la codificación de las preguntas para posibilitar el tratamiento informático. Este aspecto será trabajado en el próximo apartado específicamente.
- *Análisis de las preguntas*: Comienza el análisis propiamente dicho, siendo el primer paso estudiar cada pregunta aislada, luego por subgrupos y por último las relaciones entre todas. El proceso, a su vez, incluye las etapas siguientes:

1ª Codificar toda la información.

2ª Agrupar datos cuantitativos en porcentajes y frecuencias.

3ª Realizar tablas para sintetizar la información.

4ª Efectuar la definición de categorías exhaustivas significativas que constituyeron las variables.

5ª Realizar un estudio descriptivo más profundo acompañado de estudios estadísticos inferenciales.

6ª Interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos.

7ª Extraer las conclusiones.

- *Conocer la evolución del estudio:* Como la percepción de los problemas cambia, hay que establecer un sistema de vigilancia de los principales parámetros de percepción. Es necesario para ello desarrollar sondeos y estimaciones durante distintos momentos del análisis.
- *Anticipación del estudio de predicción:* Hemos de saber además hacia dónde nos lleva la evolución del estudio. Haciendo predicciones de futuro sobre los problemas, las necesidades, las demandas y la satisfacción de los usuarios. En definitiva, ha de permitir anticiparnos y modificar nuestras actuaciones.
- *Presentación final de la información:* Ha de ser muy clara, incluyendo únicamente aquella que sea relevante a las decisiones que hay que tomar. Las recomendaciones son:
 - Proporcionar la menor cantidad posible de datos.
 - Hacer los comentarios e interpretaciones al final de cada grupo de resultados.
 - Lenguaje sencillo.
 - Metodología y criterios de análisis bien diferenciados del resto de la información.
 - No se deben desagregar resultados.
 - En estudios efectuados sobre muestras representativas, hay que proporcionar la estimación intervalo.
 - No se han de proporcionar fracciones decimales irrelevantes.
 - No debemos dar información redundante.
 - Proporcionar los datos en forma gráfica.

- A final del estudio incluir un breve resumen de conclusiones.
- Si existen niveles diferentes de usuarios, seleccionar y segmentar la información.

5.4.1. Codificar

Tal y como advertíamos y por el protagonismo que entraña, nos centramos en este apartado en la codificación de las respuestas aportadas por los encuestados. "La codificación tiene por objeto sistematizar y simplificar la información procedente de los cuestionarios. Ha de ser lo más simple e intuitiva posible, unívoca, preferentemente numérica y lo más estandarizada posible" (Aparicio et al., 2008, p.6). De entre los tipos de análisis destinados a sistematizar las respuestas, están los centrados en preguntas de respuesta cerrada, que se puede emplear una técnica de estadística inferenciada no paramétrica. Pero de forma general, Aparicio y otros (2008) señalan los siguientes:

- *El objeto modelo o sistema de matrices de datos.* En ciencias sociales todo objeto real de investigación posee múltiples atributos, relaciones y contextos, por lo que será necesario que se efectúe una reducción de su complejidad, explicando qué aspectos relevantes tendrá en cuenta de sus componentes y qué procedimientos concretos se usaran para llevar a cabo su descripción. Ellos consideran cuatro operaciones básicas:
 - 1ª *Entificación:* El procedimiento de selección de las unidades de análisis.
 - 2ª *Categorización:* El procedimiento de identificación de variables y de sus valores.
 - 3ª *Operacionalización:* Los procesamientos que ponen en juego las dimensiones de las variables para llegar a los indicadores.
 - 4ª *Procesamiento:* Procesamiento de las observaciones, que vendrá condicionado por las operaciones anteriores. El mismo, podrá realizarse centrado en las variables, en las unidades de análisis o en los valores.

- *Taylor y Bodgan*. El trabajo con los datos implica las siguientes etapas:

1ª *Fase de descubrimiento* progresivo, en la que se identifican temas y desarrollan conceptos y proposiciones.

2ª *Se realiza cuando ya se recogen los datos*, incluyen la codificación de datos y el refinamiento de la comprensión del tema investigado.

3ª *Incluye la tarea de comprender los datos* en el contexto en que fueron recogidos.

Aportamos un dato más, tomado de Martínez y otros (2006) para el caso de escalas graduadas de *Likert*, como nos concierne, en las que la matriz de datos para el análisis recogerá las opciones seleccionadas por el sujeto en cada uno de los ítems, sin necesidad de una recodificación posterior, excepto en el caso de las preguntas invertidas (aquellas en las que la puntuación alta significa ser bajo en el constructo de ítems). Si alguno de los ítems está invertido en su formulación, es conveniente antes de realizar los análisis posteriores, proceder a la recodificación (precisamente esto nos afecta en nuestro cuestionario elaborado). Tal y como explican ellos mismos, la puntuación de cada sujeto se interpreta en relación a los otros sujetos de la población a la que pertenecen, por lo que necesitamos datos procedentes de grupos de referencia. *Los grupos de referencia* están constituidos por las poblaciones y subpoblaciones a las que va dirigido el test.

5.4.2. Puntuación

Un propósito fundamental de la estadística, es organizar y resumir los datos cuantitativos para facilitar su comprensión. Una lista de mil puntuaciones, por ejemplo, no sólo resulta abrumadora, sino que transmite poco significado, tal y como refutan Anastasi y Urbina (1998). En los instrumentos psicológicos, las puntuaciones suelen interpretarse haciendo referencia a las *normas* que representan el desempeño de las muestras de estandarización en la prueba; es decir, como aclaran los autores que "las normas se establecen empíricamente al determinar lo que hace en la prueba el miembro de un grupo representativo" (Anastasi y Urbina, 1998, p.49). Y añaden que un primer paso para poner orden en semejante caos de datos es tabular las puntuaciones en una *distribución de frecuencias* que agrupa las puntuaciones en intervalos de clase, y marcar cada una en el intervalo adecuado.

5.4.3. Interpretación

Dicen Martínez y otros (2006) que, en la evaluación psicológica y educativa, observamos lo que las personas dicen o hacen en circunstancias particulares e intentamos inferir lo que no conocen o son capaces de hacer. Una evaluación única puede tener una variedad de usos y muchas interpretaciones diferentes, pero tal y como siguen explicando Martínez y otros (2006) son las interpretaciones de los test ante usos concretos las que deben ser evaluadas y no el test mismo.

"Antes de utilizar un test, debe existir una argumentación lógica que especifique los usos válidos de la interpretación de sus puntuaciones. Esta argumentación debe ir acompañada de evidencias de validez y de las pruebas recogidas para apoyar la argumentación. Pueden encontrarse evidencias en trabajos de investigación, análisis estadísticos o argumentos lógicos" (Martínez et al., 2006, p.229).

Algunos procedimientos que ofrecen los autores, como ejemplo para la obtención de evidencias, son (Martínez et al., 2006, pp. 230-243):

- *Evidencias relacionadas con el contenido*: El juicio de expertos puede usarse para evaluar la importancia relativa, la importancia crítica y la frecuencia de determinadas tareas.
- *Evidencias de validez convergente y discriminante*: Pueden establecerse a partir de las dos proporciones siguientes:
 - *Evidencia de validez convergente*: Si un test es una buena medida del constructo, mostrará correlaciones elevadas con otras medidas del mismo constructo.
 - *Evidencia de validez discriminante*: Si el test es una buena medida del constructo, mostrará correlaciones inferiores con otros constructos a las que muestra con las medidas del propio constructo. Además, estas correlaciones serán bajas o nulas con medidas con las que se hipotetiza que no está correlacionado.
 - *Evidencias de las consecuencias*: Los test se administran normalmente con la esperanza de que se derive de ellos algún beneficio y, por lo tanto, un propósito de la validación debería ser si se han cumplido o no estos objetivos específicos. Por ejemplo, en los test educativos debería mejorarse la motivación y el rendimiento de los estudiantes, las prácticas de instrucción y aprendizaje, etc.

- *Evidencias de validez* relativas a la estructura interna: Mediante el análisis factorial exploratorio.

Siguiendo a Thompson (2004, pp. 317-319), y relacionado con el último subpunto descrito, los propósitos para los que se usa el Análisis Factorial en la investigación psicológica, pueden agruparse en tres:

- *Informar sobre las evidencias de validez de un instrumento de medida.* El análisis factorial permite poner a prueba la dimensionalidad pretendida por el constructor del test.
- *Desarrollar teorías sobre constructos,* ayudando a especificar cuáles son las principales dimensiones de los constructos, a partir de múltiples medidas.
- *Ayudar para reducir grandes cantidades de variables* en una investigación a un número más manejable, para llevar a cabo otros análisis posteriores.

Matizando aún más, diremos que son tres los tipos de interpretaciones que se derivan de las puntuaciones de los test, tal y como señalaba Haladyna en el año 2002 (Martínez et al., 2006, pp. 405-406):

- *Interpretación referida a las normas.* Los percentiles promedios y otros estadísticos revisados en los grupos de referencia, se denominan *normas*. Es la comparación con estas *normas* la que dan sentido a las puntuaciones, ayudando a la descripción o clasificación de los examinados.
- *Interpretación referida a un criterio.* Es de carácter absoluto, no requiriendo de la existencia de normas derivadas de un grupo normativo.
- *Interpretación basada en estándares.* Las puntuaciones de las personas se ligan a estándares de contenidos. Es muy valioso en el mundo de la evaluación educativa ya que da a los profesores un conjunto organizado de objetivos de aprendizaje.

"En la práctica, un mismo test puede ser objeto de diferentes tipos de interpretaciones, no marcándose la distinción en el nivel del test, sino en el uso de las puntuaciones derivadas del mismo" (Martínez et al., 2006, p.406).

Ciñéndonos al contexto educativo, diremos que los cambios introducidos en dicho ámbito, así como la profusión de programas de intervenciones educativas, trajeron la necesidad de una nueva aproximación a la evaluación de los resultados (Martínez et al., 2006).

Capítulo 6.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Nos iniciamos a través del capítulo sexto a presentar la parte metodológica de nuestra investigación, describiéndola y exponiendo los objetivos como eje de la misma, al igual que una descripción del contexto al que se somete el cuestionario diseñado.

6.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Especificamos, a continuación, cuáles son los objetivos que vertebran nuestra investigación y sustentan, por tanto, nuestro trabajo.

Esta tesis pretende alcanzar el siguiente objetivo general:

- Elaborar un cuestionario científicamente validado de evaluación de la calidad y satisfacción del alumnado que realiza cursos de teleformación bajo el sistema de Formación Profesional para el Empleo.

El mismo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar un instrumento de evaluación global de la calidad y satisfacción del alumnado participante a los cursos del sistema mencionado, analizando:
 - Organización.
 - Contenidos.
 - Tecnología comunicacional.
 - Metodología.
 - Evaluación.
 - Acción tutorial.
 - Relaciones interpersonales virtuales.
- Aplicar el citado instrumento de evaluación determinando fortalezas y debilidades derivadas de la calidad y satisfacción en base a los aspectos tecnológicos-didácticos, organizativos e institucionales.
- Determinar la validez y fiabilidad del mismo y aplicar mejoras a partir de su estudio.
- Establecer analogías y diferencias entre el cuestionario oficial y el de elaboración propia.

6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de trabajo se inicia con una conversación con el Secretario General de AECIM y el responsable de Formación de CONFEMETAL (Confederación Española de Organizaciones Empresariales del Metal), a fin de

pedir los permisos necesarios y transmitirles el interés que para ellos tiene el conocer los resultados de la investigación como método de mejora y autocrítica al sistema de formación que implementan. Tras la aprobación de ambos, iniciamos la selección de dos de los cursos que, dentro del Plan Estatal de Formación del Convenio del año 2007, queden integrados y cumplan, por un lado, la transversalidad de ser aplicables a cualquiera de las empresas, sea cual sea su sector, tamaño o actividad, como es el caso del curso de Inglés, y otro curso que, por el contrario, sea más técnico y específico del sector, como es el caso del curso de *Autocad*, consistente en el diseño arquitectónico. Hemos obtenido el listado de todos los alumnos-participantes a lo largo del desarrollo del plan 2007 indicado, y una vez finalizados los mismos, procedemos al envío del email que solicita completar el cuestionario de elaboración propia, que como hemos señalado ya en varias ocasiones, ha sido elaborado previa y concienzudamente con las diversas pruebas y transformaciones oportunas propias de un estudio psicométrico. Una vez analizados, valorados y baremados los resultados de los cuestionarios mencionados, se procede a realizar el estudio paralelo con los cuestionarios enviados por los participantes de esos mismos cursos y convocatoria, pero del cuestionario oficial establecido por normativa de Calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, con el objetivo de hacer una comparativa en aquellas variables donde hubiera correspondencia y corroborar los datos y validez de nuestro cuestionario. De nuevo, los datos han sido facilitados por ambas organizaciones mediante un cuadro resumen de la información obtenida y ya tabulada, puesto que dicha Fundación así los requiere para la justificación del plan de formación.

Todas estas acciones se han ido combinando paralelamente con la búsqueda de nueva bibliografía que de soporte teórico a nuestro objeto de estudio, así como diversas publicaciones de artículos y comunicaciones que fortalecen y dan difusión a nuestros adelantos.

6.2.1. Universo de estudio

El universo está formado por trabajadores en activo que pertenecen a empresas asociadas a la Asociación de Empresarios del Comercio e Industria del Metal de Madrid (AECIM) y de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales del Metal (CONFEMETAL), que participan en cursos de formación de las áreas de Inglés o de *Autocad* mediante modalidad *on-line* de la convocatoria del año 2007. La relación laboral que mantiene uno de los investigadores, permite la posibilidad de acercarnos a ellos con la familiaridad que une a los compañeros de trabajo. Ello contrapesa la controvertida temática

del cuestionario y, al mismo tiempo, resuelve la forma de acceso y modo de conseguir sus respuestas, pues el medio elegido para hacer llegar esta escala es electrónicamente mediante sus e-mails de trabajo.

AECIM desarrolla acciones formativas dirigidas a trabajadores en activo, tanto desde el amparo de las subvenciones que las administraciones conceden, como desde la propia iniciativa privada de sus empresas clientes. La Asociación se constituyó el 13 de junio de 1977, cuenta con más de 10.000 empresas asociadas y desde su comienzo, tuvo como vocación la integración de todo el empresariado madrileño del comercio, la industria y los servicios del metal. AECIM está integrada en CONFEMETAL, CEIM y FEMETAL, y a través de ellas, en la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), formando parte de sus órganos de gobierno.

Los fines fundamentales de la Asociación son la coordinación, representación, gestión, fomento y defensa de los intereses comunes de sus miembros, dentro de un sistema de economía libre de mercado, y favoreciendo las condiciones que hagan posible el normal desarrollo de la capacidad creadora del empresario, como elemento indispensable de una sociedad dinámica y próspera inscrita en el marco de la Unión Europea. Los principales objetivos son fomentar y defender el sistema de libre iniciativa privada, promover el desarrollo empresarial en beneficio del interés general de la sociedad y representar y gestionar los legítimos intereses empresariales del sector.

Por la colaboración laboral que siempre llevan y el paralelismo en el área de formación con CONFEMETAL, algunos de los participantes a los cursos que forman parte de nuestra muestra pertenecen también a esta Confederación, puesto que los cursos y el perfil es compartido entre ambas organizaciones. Sin embargo, necesitamos apoyarnos en ellos porque CONFEMETAL nos permite abrir el círculo territorial para no centrarnos sólo en la Comunidad de Madrid y acceder a otros territorios españoles de los que ellos son representativos en su sector.

En AECIM, la formación se mantiene como uno de los principales pilares por el interés constante de aumentar la oferta y las posibilidades de renovación y mejora de los trabajadores de las empresas asociadas. Por ello, van ampliando y mejorando la oferta formativa a través de distintas convocatorias y vías formativas, diversificando las acciones formativas y organizando jornadas informativas. Desde el Departamento de Formación, por un lado, se asesora a las empresas en materia de Formación Profesional para el Empleo. Entre los servicios que ofrecen, está de un lado la gestión anual de planes de formación

sectorial gratuitos y dirigidos exclusivamente a las empresas y los trabajadores del sector del metal, es decir, lo que se denomina Formación de Oferta (o Convenios de Formación) en calidad de entidad solicitante más representativa del sector en el caso de la Comunidad de Madrid, o como entidad ejecutora en el caso de ámbito territorial, siendo en este caso CONFEMETAL quién actuaría como entidad más representativa del sector y por tanto solicitante. La oferta formativa es amplísima y se divide en diversas áreas que responden a las necesidades formativas de las empresas. Del otro lado, este departamento también ofrece el servicio de gestión de la Formación Bonificada, que es la otra vía formativa denominada actualmente Formación de Demanda, mediante la cual las empresas forman a sus trabajadores y posteriormente se descuentan un porcentaje del coste que les ha supuesto, de los seguros sociales.

Green clave, mantener una motivación y un sentimiento de satisfacción alto en el alumno que realiza un curso, con el fin de obtener los mejores resultados de aprovechamiento, rendimiento y éxito. Su objetivo en este ámbito es seguir acercando cada vez más el acceso a una formación de calidad que estiman necesaria y útil para todos, prestando una especial atención a la formación de los equipos humanos de las empresas, seleccionando con esmerado cuidado a los centros de formación y profesorado para obtener tales resultados. Las informaciones ofrecidas por los propios alumnos mediante los cuestionarios de satisfacción oficiales de la Fundación Tripartita, constituyen también un medio útil para ellos, y les resulta interesante contar con instrumentos que midan y les aporten diferentes datos sobre sus asociados para de este modo, conocer cuáles son sus necesidades e inquietudes sobre el servicio ofrecido y valerse de ello para mejorar la calidad en el proceso.

Durante el año en el que se desarrolla el estudio y se aplica el cuestionario, AECIM continúa con su trayectoria de impartir formación a las empresas del Sector del Metal, mediante los planes formativos concedidos tanto de ámbito Estatal como Autonómicos. Su esfuerzo se ha centrado en ampliar el abanico de acciones formativas en áreas técnicas que son de interés para su sector y aumentando las modalidades de impartición para facilitar así el acceso a los mismos, como es el caso de la Formación *on-line*, así como diferentes opciones de horarios y días de impartición para un mismo curso. Las empresas siguen aprovechando la posibilidad de organizar cursos formativos *In-Company*¹⁴ para sus trabajadores, con contenidos orientados a su actividad e intereses, horario y

¹⁴ Formación dentro de la empresa o lugar de trabajo.

fechas deseadas y con asistentes exclusivos de su centro de trabajo, lo que permite una formación más individualizada y específica. A continuación, se indican datos específicos de la formación desarrollada a lo largo del año 2007 dentro de los dos diferentes Contratos Programas:

En el plan de formación del año 2007, participan 982 empresas. Se realizan un total de 147 cursos de los cuales 82 son cursos abiertos, 41 cerrados para empresas y los 32 restantes para las asociaciones integradas. El total de número de alumnos formados es de 2.702, teniendo solicitudes de 3.173 trabajadores. El grado de cumplimiento del Convenio Nacional es del 105,02% llegando a ejecutar 681.456 €. AECIM, mediante su servicio de gestión de la Formación bonificada, agrupa a lo largo del año 2007 un total de 112 empresas, que llevan a cabo 74 acciones formativas.

Por ello, consideran una vía de crecimiento incipiente este tipo de formación, de la que cada vez más, también las empresas solicitan directamente información personalizada y especializada. Se emprende además, durante el 2007, una nueva iniciativa de Formación Privada organizada por AECIM, motivada sobre todo por las necesidades formativas patentes en las empresas y transmitidas a la Asociación y que en muchos casos responde a requisitos legales exigidos en las organizaciones.

En cuanto a CONFEMETAL, es interesante para nosotros incidir en el hecho de que AECIM queda integrada en CONFEMETAL desde su constitución en el año 1979, y cuenta con una amplia representación en sus órganos de gobierno, así como en sus comisiones de trabajo. El trabajo con CONFEMETAL es colaborativo con respecto a AECIM en el área de la formación, pues ambas organizaciones pertenecen al mismo Convenio de Formación de tipo sectorial financiado a través de la Fundación del Metal para la Formación, la Cualificación y el Empleo por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo y el Fondo Social Europeo.

CONFEMETAL creó en el año 1985 la Fundación CONFEMETAL, como una fundación laboral, sin ánimo de lucro, y cuyo objetivo es prestar servicios, especialmente en el campo de la formación y las nuevas tecnologías, a las empresas y sus trabajadores. La Fundación CONFEMETAL se encuentra regida por un Patronato, en el que se significa una amplia gama de actividades de la industria española, como corresponde al colectivo empresarial que CONFEMETAL representa y que abarca a más de 120.000 empresas de todos los tamaños y cerca de un millón de trabajadores del sector del metal en su sentido más amplio (siderurgia, metalmecánica, equipos eléctricos y electrónicos, automoción, etc.).

A lo largo de sus años de experiencia, ha realizado 19.100 acciones formativas, con una participación en las mismas de cerca de 350.000 trabajadores. Además, se han realizado 505 proyectos de otra índole (desarrollo de material formativo, asesoría, estudios, etc.). Las actividades de la Fundación CONFEMETAL se llevan a cabo para todas las áreas funcionales y categorías laborales de trabajadores de las empresas, ampliándose y adquiriendo cada vez más relieve en el transcurso de estos años, tanto en su aspecto cualitativo como cuantitativo. Además, participa programando e impartiendo acciones formativas para empresas y trabajadores del sector en todos los campos de actividad. El objetivo que se persigue con esta participación es colaborar con las empresas en la formación de sus Recursos Humanos, incidiendo de esta manera, en la mejora de la productividad, ayudando a consolidar su posición en el mercado, permitiéndoles enfrentar la actual y desfavorable coyuntura económica.

En definitiva, la población y muestra del estudio de casos previsto, se realiza tomando muestras representativas del alumnado de los cursos *on-line* realizados en el plan de formación de Convenio Estatal del año 2007 y que giran en torno a las siguientes temáticas:

- Idioma Inglés
- Diseño gráfico.
- Gestión informática.
- Gestión empresarial.
- Fiscal/laboral.
- Marketing y publicidad.
- Recursos Humanos.
- Turismo / hostelería.
- Medio ambiente.
- Idiomas.
- Prevención.

De entre ellos, se realiza la selección de los dos cursos ya mencionados de Idioma Inglés y *Autocad* (Diseño gráfico), estudiando un porcentaje del alumnado de estos cursos seleccionados, es decir, un muestreo aleatorio probabilístico. La elección de ambos cursos radica, reiterando lo expuesto párrafos más arriba, en que se ha decidido incluir un curso de característica transversal, es decir, se puede transferir a cualquier empresa de cualquier sector y para diferentes categorías y áreas funcionales, y otro específico y técnico, que corresponde con sectores determinados, puestos y funciones específicas, como es el Sector Metal que tenemos de referencia. Una vez validado el cuestionario durante el mes

Noviembre de 2007, se procede al primer envío del correo electrónico a los trabajadores el día 1 de Abril de 2008, dirigido a un total de 265 participantes en los cursos. El mail contiene la siguiente información (Se envían diferenciados para AECIM y CONFEMETAL, con marcas corporativas):

Estimado/a Amigo/a:

Nos dirigimos a usted tras haber participado o estar participando en uno de nuestros cursos *on-line* de nuestro amplio catálogo, con el objetivo de solicitarle su colaboración en aras de mejorar el servicio que ofrecemos.

Los datos que nos facilite, nos aportaran la información necesaria y objetiva para realizar un estudio en profundidad de todas las áreas implicadas en el desarrollo de un curso *on-line*.

CONFEMETAL/AECIM le agradece de antemano la información tan valiosa que nos va a aportar completando el cuestionario que se adjunta y sobre el que puede responder directamente y reenviar en un plazo de 12 días, fecha en la que la técnico responsable del estudio (Pilar Jiménez), se pondrá en contacto personalmente con usted para agradecerle una vez más su participación.

Reciba un cordial saludo.

(Se adjunta cuestionario)

Habiendo esperado un tiempo prudencial para la recepción de los mismos, y puesto que sólo se recibieron 44, se intenta un nuevo envío para la captación de más cuestionarios el 16 de julio de 2008. Los contactos son facilitados por sendas organizaciones con la misma base de datos que ellos manejan. Ésta es la distribución de envío de email en función de los cursos y fechas de realización:

- Del 17/11/07 al 21/12/07 a 70 participantes.
- Del 26/11/07 al 18/01/08 a 22 participantes.
- Del 04/12/07 al 17/01/08 a 63 participantes.
- Del 26/11/07 al 18/01/08 a 9 participantes.
- Del 26/02/08 al 27/05/08 a 52 participantes.
- Del 26/11/08 al 10/03/08) a:
 - Módulo I: 31 participantes.
 - Módulo II: 6 participantes.
 - Módulo III: 4 participantes.
 - Módulo IV: 1 participante.
 - Módulo V: 1 participante.

La muestra censal e inicial de trabajadores posibles a los que pasarle el cuestionario es de 348. Sin embargo, la muestra invitada para contestarlo es de

265 trabajadores-participantes a los cursos. De todos estos participantes recogemos el cuestionario de 122, de los que se pueden aceptar, por tener datos suficientes para nuestro estudio, 105.

6.2.2. Plataforma de teleformación

"Una plataforma tecnológica es una oferta formativa en ambientes virtuales" (Marcelo et al., 2002, p.63). Consiste en una respuesta tecnológica que facilita el desarrollo del aprendizaje distribuido a partir de información de muy diversa índole (contenidos elaborados por el profesor o por los alumnos, direcciones URL, etc.), utilizando los recursos de comunicación propios de Internet (correo, foro, chat, videoconferencia). Al tiempo que soportan el aprendizaje colaborativo en cualquier lugar y en cualquier momento (Marcelo et al., 2002, p.153).

Los cursos que se han desarrollado mediante formación *on-line* en AECIM y en CONFEMETAL, y que son el objeto de estudio, están soportados por la plataforma ZIGA-NETWORKS¹⁵.



FIGURA 6.1. PANTALLA DE LA PÁGINA WEB DE ZIGA-NETWORKS

Fuente: Ziga-networks

A través de ella se ofrecen los dos cursos sobre los que se ha centrado nuestra investigación, cuyas áreas como sabemos son Inglés y *Autocad*. La plataforma de formación está alquilada y gestionada por Fundación

¹⁵ www.ziganetworks.com

CONFEMETAL, por lo que el acceso a los cursos se hace a través de su página web¹⁶.



FIGURA 6.2. PANTALLA DE ACCESO A LOS CURSOS A TRAVÉS DE FUNDACIÓN CONFEMETAL

Fuente: www.confemetalonline.com

6.2.3. Sistema de gestión administrativa de los cursos

La gestión de los cursos de Formación Profesional para el Empleo solicitados en AECIM, siguen el protocolo que la Fundación Tripartita tiene establecido para toda organización que impartan bajo este sistema. A su vez, sea cual sea la modalidad (presencial, distancia, teleformación o mixta), se requiere prácticamente (salvo matizaciones propias de la modalidad) la misma documentación para la inscripción y el protocolo es igualmente similar. Aun así, nosotros nos centraremos en los de la modalidad de teleformación por ser los que nos interesan en este trabajo. Se detalla a continuación:

AECIM como perteneciente al Sector Metal, cuenta con un catálogo común con alrededor de 1.000 cursos que ponen en conocimiento de las empresas mediante *mailing*, visitas personales o accediendo a la página oficial de AECIM¹⁷ en el apartado de Formación Subvencionada.

¹⁶ www.confemetalonline.com

¹⁷ www.aecim.org

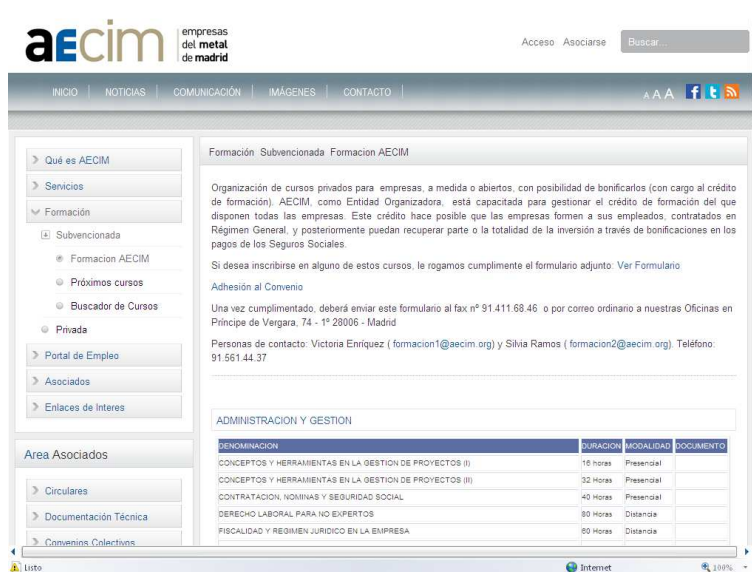


FIGURA 6.3. PANTALLA DE LA PÁGINA WEB DE AECIM

Fuente: www.aecim.org

Cuando la empresa o el trabajador se interesan en uno de los cursos y se ponen en contacto con AECIM, es cuando se les explica el proceso que se sigue en caso de llevar finalmente a cabo el curso a excepción de las empresas ya experimentadas en la materia. Una vez la empresa o el trabajador directamente solicita un curso subvencionado, AECIM lo primero que comprueba es que cumple con los requisitos establecidos según normativa. Una vez resuelta esta cuestión, se comunican el/los participante/s en el curso en la plataforma que la Fundación Tripartita tiene dispuesta para tal fin, cumpliendo con los plazos establecidos también por normativa.

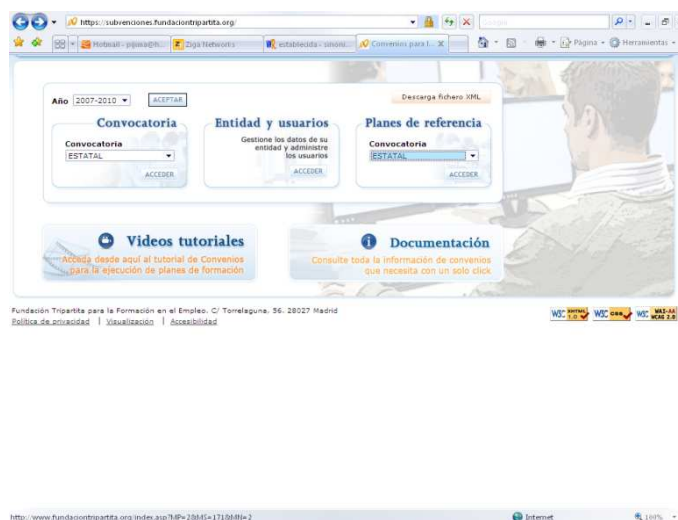


FIGURA 6.4. PANTALLA DE LA PLATAFORMA DE COMUNICACIÓN DE CURSOS POR CONVENIO DE LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

Fuente: www.fundaciontripartita.com

Cumplidas ya las comunicaciones telemáticas obligatorias, se procede a solicitar las claves de acceso personales a la Plataforma de Formación pertinente según el curso solicitado, quienes en el máximo de una semana normalmente las conceden, con lo que ya puede comenzar el alumno su curso. Una vez el curso está en desarrollo, los tutores se pondrán en contacto con el alumno tanto para orientarle como para resolverle dudas y dinamizar su estudio. Finalizado el curso satisfactoriamente, realizada la evaluación del curso o sus ejercicios, cumplimentado el cuestionario de calidad, comunicada dicha finalización telemáticamente, enviado el diploma de aprovechamiento en un plazo de dos meses y resuelta así toda la documentación requerida y pertinente, se considera cerrada la formación y la relación entre ambas partes, en lo que al curso se refiere.

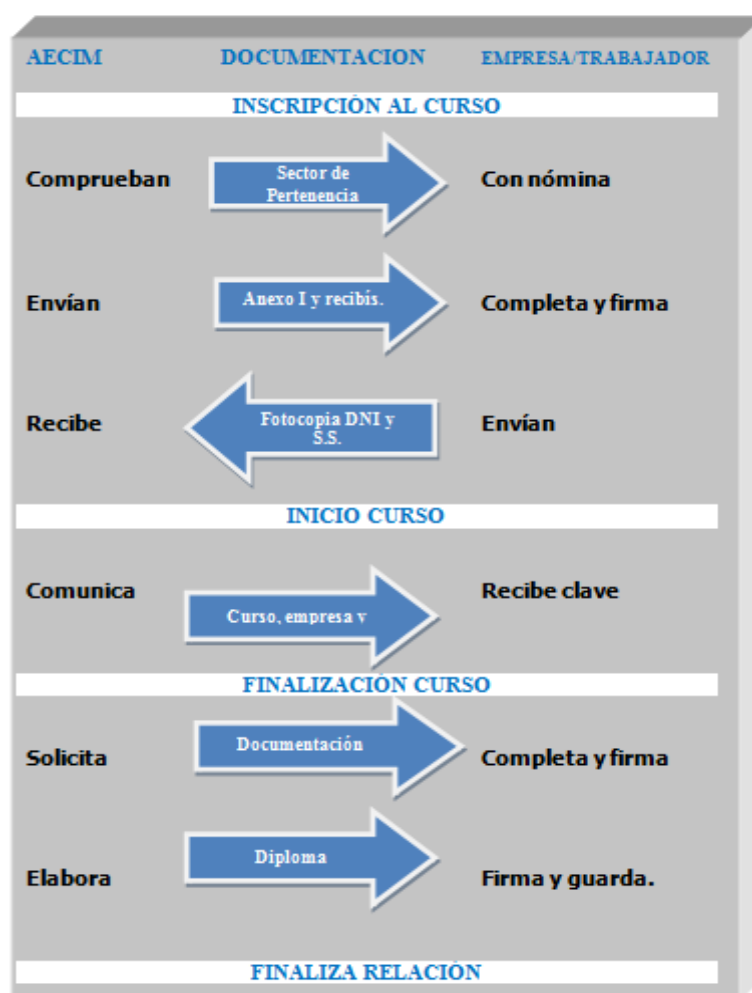


FIGURA 6.5. ESQUEMA SOBRE LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA LLEVADA A CABO POR AECIM PARA LA REALIZACIÓN DE UN CURSO

Fuente: Elaboración propia

Aportamos un esquema con la figura 6.5 que simplifica la gestión administrativa que hemos descrito.

6.2.4. Tutorización diferida

La tutorización de los cursos que se llevan a cabo en AECIM, son asumidas por los gestores de formación Fundación CONFEMETAL, que tienen contratados tutores para tal objetivo, por lo que AECIM es un mero gestor administrativo de los cursos que propone, pero no un evaluador académico. Su función más allá de la puramente administrativa, tan sólo se limita a transferir las dudas o problemas a la persona competente del tema que se trate, de los alumnos que en ocasiones desorientados, las plantean a la propia asociación. Por tanto, los gestores, técnicos y tutores de la Plataforma de Formación asumen las funciones de seguimiento, solución de problemas técnicos, así como de dudas transmitidas por los alumnos con respecto a los contenidos del curso en cuestión. Aun así, AECIM no elude totalmente estas responsabilidades por la incumbencia e importancia que supone para el cuidado de su imagen externa y suele mantener un contacto con los participantes y empresas pertenecientes, así como una relación cordial y cercana, realizando de ese modo su seguimiento particular y paralelo.

Debido a la función evaluadora externa que en este caso tiene AECIM, adquiere más importancia el objetivo que se propone para esta investigación de elaboración de un cuestionario, como herramienta de control de calidad con la que contaría la organización empresarial en cuanto a los cursos que oferta, por el ya mencionado interés en mimar su prestigio y trayectoria consolidada.

6.3. MÉTODOLÓGIA DEL ESTUDIO

En este apartado describimos el modelo de investigación por el que hemos optado para este proyecto de trabajo. La variable *satisfacción*, es acotada por Palmero, Fernández-Abascal y Chóliz (2002, p.134) refiriéndose al estudio de las emociones, por lo que señalan que:

"Los objetivos de la investigación en psicología de emoción son virtualmente idénticos a los que persigue el resto de las disciplinas científicas: describir, explicar, predecir y controlar, adaptando su objetivo y método a las características propias de los fenómenos afectivos. Para ello se vale del método científico con el objeto de esclarecer cómo y por qué sentimos, reaccionamos y nos adaptamos ante los estímulos".

Bunge (1985) habla del método científico para referirse al conjunto de procedimientos que, a partir de diferentes técnicas o instrumentos de recogida de datos, aborda y soluciona un problema o conjunto de ellos. En este contexto, Santiago y otros (1999) plantean que todo aquello que sea susceptible de estudio mediante la aplicación del método científico, constituye un objeto legal de estudio. Mario Martín (2001) explica que la complejidad del tema ha sido abordada mediante nuevas técnicas de análisis que buscan la incidencia de los efectos de contextos diferenciales y la utilización de indicadores de procesos. Precisamente, en los últimos años se ha despertado un marcado interés por el concepto de evaluación, por la aplicación de la evaluación en diversos ámbitos y por aportar un carácter de rigurosidad y sistematización, dando origen así a un nuevo concepto: "la investigación evaluativa" (Vega, Torres y Cerna, 2013). Rossi y Freeman (1989) la definen como un proceso científico que consiste en coleccionar, analizar e interpretar información para evaluar el diseño, implementación y resultados de un programa, entendiendo por programa una acción pública organizada orientada a mejorar el bienestar de la población como la prestación de servicios, políticas públicas y proyectos de investigación.

Algunos autores señalan que la investigación evaluativa es el método concreto de la evaluación, pues aporta a ésta última las herramientas de la investigación social para hacer más preciso y objetivo el proceso de evaluar (Vega, Torres y Cerna, 2013). Pues en su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, reúne sistemáticamente información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar, traduce dicha información a expresiones valorativas y las compara con los criterios inicialmente establecidos y finalmente saca conclusiones (Correa, Puerta y Restrepo, 2002). En ese sentido, la investigación evaluativa asume un rol importante, pues aporta los aspectos de rigurosidad y sistematización que hacen de la evaluación un proceso integral, válido y confiable (Vega, Torres y Cerna, 2013). Por su parte, Bausela (2003) explica que la investigación evaluativa ha ido perfilándose como una metodología concreta en los últimos 15 años, quedando delimitada por una terminología propia, un conjunto de herramientas conceptuales y analíticas específicas y unos procesos y fases también específicos. Los enfoques evaluativos más relevantes de los distintos paradigmas y modelos, son los que con mayor o menor fuerza, vienen acotar lo que es hoy en día la investigación evaluativa en educación. En cuanto a los paradigmas, Medina y Villar (1995) proponen tres, que son el cualitativo, el cuantitativo y el mixto, y como modelos cuatro, siendo: Conductistas eficientistas, humanístico y holístico.

Y por último, tres modelos de evaluación educativa: efficientista, humanístico y holístico.

Por su parte, García Ramos (1992) propone cuatro aproximaciones metodológicas en la Evaluación de programas: experimentalista-cuantitativo, descriptivo-cualitativo, ecléctico y analista del coste-beneficio. Como podemos comprobar, dentro de la investigación social encontramos un contraste teórico entre dos grandes estilos de investigación de los que hemos mencionado: El método cuantitativo y el método cualitativo, quedando encuadrada la Metodología Evaluativa dentro de la investigación social, pues para Martínez Mediano (1996), la investigación evaluativa es una modalidad de investigación que utiliza metodologías propias de las Ciencias Sociales y, por ende, también la Educación. Aunque sin olvidar que, según Bardin (1986), las aproximaciones cuantitativas y cualitativas no tienen el mismo campo de acción. Martín (2001) propone el cuadro analítico-comparativo mostrado en la tabla 6.1.

TABLA 6.1. CUADRO COMPARATIVO ENTRE TÉCNICAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

TÉCNICAS CUANTITATIVAS	TÉCNICAS CUALITATIVAS
El método cuantitativo se basa en la teoría positivista del conocimiento, la cual intenta describir y explicar los eventos, procesos y fenómenos del mundo social de forma que se pueda llegar a formular las generalizaciones que existen objetivamente.	El método cualitativo parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de la construcción y de sus significados.
La búsqueda de estas generalizaciones o explicaciones sistemáticas deben apoyarse en evidencias empíricas.	Entrar dentro del proceso de construcción social implica reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada.
Toda esta búsqueda presupone la previa de unas regularidades básicas que se pueden expresar en forma de leyes o relaciones empíricas.	Es necesario escribir y comprender los medios a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás.
De ahí que se fomenten las técnicas de estandarización de los sondeos masivos y los experimentos controlados.	Se recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre.
El método cuantitativo insiste en el conocimiento sistemático comprobable, medible y replicable.	En el método cualitativo, el investigador debe hacerse sensible al hecho de que el sentido de una puede darse por supuesto.

Fuente: Martín (2001, p.22)

Se trata de una vieja polémica que, lejos de atenuarse, parece acrecentarse cada día poniendo el planteamiento de investigación denominado cuantitativo al cualitativo (Ruiz, 2003, pp. 33-36):

"Una oposición que va desde la incompatibilidad absoluta que defienden algunos hasta la indiscriminación total. Los defensores de la incompatibilidad pretenden reclamar el recurso exclusivo a uno de ellos: Los partidarios del análisis cuantitativo afirmando que el análisis cualitativo carece de mecanismos internos que garanticen el nivel mínimo de validez, fiabilidad, precisión y parsimonia que debe exigirse a todo trabajo científico. Los partidarios del análisis cualitativo por su parte, afirmando que la supuesta neutralidad y precisión de medida de los datos cuantitativos no pasa de ser una mera afirmación ideológica, relatando el escaso valor explicativo de varianza aportado por los test estadísticos y ridiculizando el abuso esotérico de fórmulas cada vez más cabalísticas para el logro de unas definiciones de los fenómenos sociales progresivamente alejadas de la realidad social.

Los partidarios del análisis cuantitativo ridiculizan el carácter fantasmagórico y fantasioso, totalmente carente de rigor y de control, de las viñetas e historias de vida de los estudiosos cualitativos, y éstos, a su vez, lejos de amedrentarse contraatacan ridiculizando no sólo la incongruencia que existe en unas fórmulas revestidas de ultra-sofisticación matemáticas pero apoyadas en los temas sustanciales de la realidad social esquemáticos y escuálidos, sino resaltando, además, la nula validez predictiva de tales constructos aplicados a la planificación o a la prospectiva social. La ciencia política, como es bien conocido por todos, ofrece algunos ejemplos de esta disputa en lo relativo a la construcción de modelos de voto o de participación política".

Por tanto, la investigación evaluativa contiene tanto métodos de investigación asociados al paradigma cuantitativo como al paradigma cualitativo. Siguiendo las aportaciones de Martínez Mediano (1996, p.71): "nada capta mejor la diferencia entre los métodos cualitativos y cuantitativos que las diferencias lógicas que subyacen en los enfoques de muestreo".

Concretando y enfocados hacia nuestro trabajo, la complejidad y heterogeneidad del objeto de estudio nos aconseja utilizar una "metodología evaluativa" en cuanto al empleo de técnicas de recogida de datos, tratando de explicar posteriormente los hechos sociales desde sus manifestaciones externas, al pretender analizar e interpretar los hechos sociales desde la lógica de su interioridad. En particular, se ha realizado un estudio de casos centrándonos en un contexto inicialmente. En estos hechos sociales, que tienen como contexto administrativo la Asociación de Empresas del Comercio en Industria del Metal de Madrid, como contexto didáctico la Fundación CONFEMETAL (ZigaNetworks) y

como población destinataria los alumnos que realizan cursos de teleformación mediante convenios de Formación del subsistema de Formación Profesional para el Empleo, llevaremos a cabo un "estudio de casos", dentro del cual aplicaremos las estrategias de evaluación de programas, utilizando como instrumentos de recogida de información tanto el cuestionario oficial de la Fundación Tripartita como el cuestionario de diseño propio, objetivo principal de nuestra investigación, que nos permitirá hacer una comparativa de los datos obtenidos y obtener unas conclusiones certeras. En este sentido, nuestra investigación se apoya bajo un planteamiento cualitativo (tal y como comentábamos antes), tanto por su muestra como por el empleo del estudio de casos, usual en paradigmas cualitativos. El procedimiento empleado se ajusta a los denominados estudios de investigación descriptivos tipo encuesta, en tanto que la técnica de recogida de datos ha sido el cuestionario y las fuentes documentales. La recolección sistémica de información acerca de actividades, características y resultados de programas aporta la visión cuantitativa y permite realizar juicios acerca del programa, mejorar su efectividad, o informar la toma de futuras decisiones (Vega, Torres y Cerna, 2013).

Para facilitar el entendimiento de la metodología que hemos empleado, la simbolizamos con la ilustración 6.6 que mostramos a continuación y que representa una triangulación, cuyos vértices lo conforman, primero, y con ese matiz cualitativo, el riguroso análisis documental llevado a cabo, segundo vértice de barniz cuantitativo-evaluativo, el cuestionario de elaboración propia que es comparado con el de la FTFE tras un "estudio de casos", y como último vértice, pero principal de nuestro estudio, la validación que hacemos de dicho cuestionario diseñado.

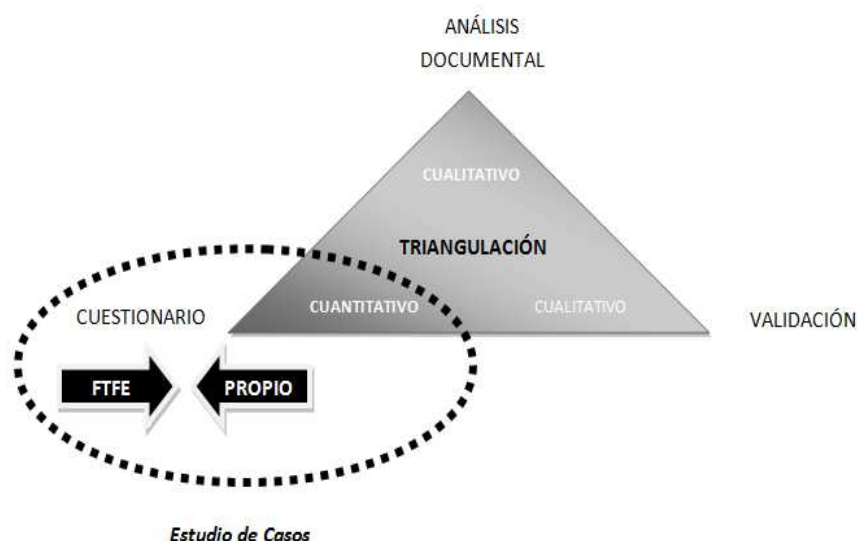


FIGURA 6.6. REPRESENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA EVALUATIVA APLICADA

Fuente: Elaboración propia

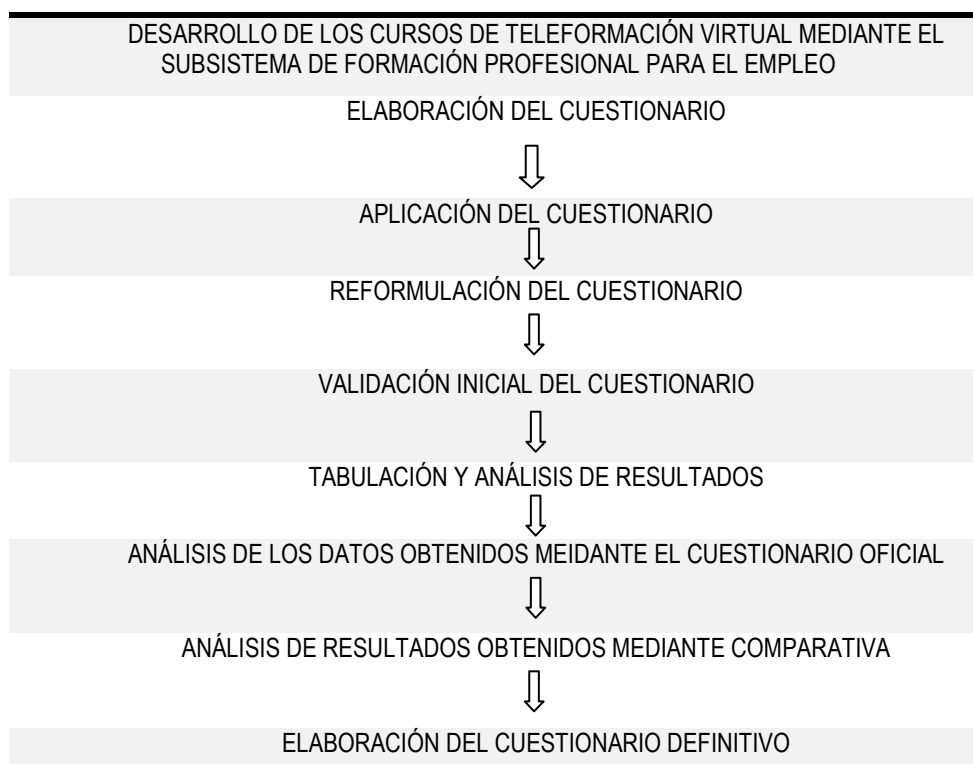
La triangulación es una estrategia de complementariedad que busca enriquecer el análisis final, combinado estratégicamente ambas metodologías, la cuantitativa y la cualitativa. A nuestro juicio, dicha triangulación evita la confrontación entre estas posturas irreconciliables descritas anteriormente y, al mismo tiempo, acepta en pie de igualdad sus bases teóricas y ofrece una extraordinaria riqueza de posibilidades para el análisis.

Finalizamos mencionando que, la pretensión de nuestra metodología evaluativa queda respaldada por lo que De la Orden Hoz (1999) exhorta sobre la evaluación, al estimarla como el más poderoso factor o palanca de la calidad educativa, considerando que si, por el contrario, no se da esta coherencia, la evaluación será el mayor obstáculo para la calidad educativa.

6.3.1. Descripción del proceso de investigación

"Cualquier investigación puede ser vista como un alto proceso mediante el cual se elabora un producto final sometible a un control de calidad" (Ruiz, 2003, p.89). Aunque lo realmente problemático es ponerlo en marcha o en práctica: "Si problemático resulta determinar el modelo y los referentes de calidad a considerar, más es la utilización que se puede hacer de los resultados" (Martín Bris, 2001, p.8). La tabla 6.2 recoge el organigrama general de la investigación desarrollada por nuestra parte.

TABLA 6.2. ORGANIGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN DESARROLLADA



Fuente: Elaboración propia

6.3.2. Definición del estudio

En base a nuestros objetivos de investigación, hemos considerado necesario diseñar un cuestionario propio que nos permita indagar concretamente en las cuestiones relacionadas con la calidad y satisfacción generada por la formación objeto. Se encuadra por tanto nuestro estudio en el ámbito educativo (Ciencias Sociales). La finalidad de la realización de este cuestionario proviene de la ausencia encontrada en el cuestionario de calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, de ítems que se correspondan con la medición de las variables relacionadas directamente con la modalidad teleformación, así como la escasez de ítems para las demás modalidades. En definitiva, aplicar un cuestionario nos proporcionará los datos necesarios para describir la calidad y satisfacción percibida de los trabajadores-participantes sobre el curso que realizan.

En primer lugar, debemos definir nuestro estudio, respondiendo a las preguntas claves como orientación general:

1. ¿Qué quiero saber?Cuál es la calidad y satisfacción percibida por los trabajadores participantes a los cursos teleformativos.

Esto queda en consonancia con nuestro objetivo general sobre la elaboración de un cuestionario para conocer el grado de calidad y satisfacción percibida por los trabajadores participantes a los cursos bajo el subsistema de Formación Profesional para el Empleo en modalidad *on-line*, confeccionado desde la visión que valora las expectativas de los empleados del sector Metal.

2. ¿A quién voy a preguntar? A los participantes a los cursos de la convocatoria 2007 de las temáticas de inglés y de Autocad, que sean a su vez trabajadores en activo de empresas pertenecientes al sector Metal.
3. ¿Cómo voy a preguntar? Mediante un cuestionario de elaboración propia que se administrará vía email a sus correos electrónicos del trabajo.

Es preciso validar los criterios que ayudan a construir cada metodología de trabajo y sistematizar las operaciones de cada técnica de investigación. Se procura un extenso repertorio de prácticas recogidas en diversos manuales, elaborados por especialistas de distintas disciplinas, para catalogar la forma idónea de llevar a cabo una investigación. Estos consejos son utilizados para diseñar cada apartado del cuestionario y, al mismo tiempo, utilizados para preservar el propio diseño de nuestro trabajo de todas las advertencias y consejos ofrecidos en los manuales, y del que ofrecemos un resumen a continuación.

6.3.3. Trabajo de campo

El trabajo de investigación se inicia en el año 2007, aprovechando el plan de formación de dicho periodo, llevándose a cabo la aplicación del cuestionario en una versión inicial, cuyos datos han sido analizados posteriormente. La muestra se ha obtenido de los trabajadores pertenecientes a empresas de la Asociación de Empresas del Comercio e Industria del Metal de Madrid (AECIM), así como de la Fundación CONFEMETAL. Con los datos obtenidos, y trascurrido un periodo de tiempo, se diseña el plan de evaluación de la calidad y satisfacción del alumnado con el objetivo de realizar la validación inicial del cuestionario de diseño propio y poder introducir mejoras en el plan de evaluación propuesto, lo que supone al menos dos meses de dedicación.

El estudio psicométrico se inicia en Febrero del año 2014 así como su análisis descriptivo, en aras de poder realizar una comparativa entre los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario de la FTFE y el de diseño propio de los

mismos alumnos-participantes de los cursos. En el mes de Junio del año 2014, hemos obtenido las primeras conclusiones, que durante dos meses hemos ido perfeccionando y confeccionando las propuestas de mejora superadoras de las deficiencias halladas que nos condujeran al cierre final de nuestra tesis doctoral.

Capítulo 7.

ORIGEN Y DISEÑO DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL CUESTIONARIO

Con el presente capítulo exponemos las razones y las acciones iniciales con las que comenzamos a trabajar en el cuestionario de elaboración propia, exponiendo su estructura. Para ello, y como base fundamental de nuestro instrumento, tenemos que hacer una descripción del cuestionario oficial de la Fundación Tripartita, tanto de las dimensiones e ítems como de los rasgos que lo caracterizan, determinando finalmente la carencias detectadas con la pretensión de ser solventadas con nuestra escala, como uno de los valores añadidos a aportar. Además, y puesto que el cuestionario oficial de la FTFE ha sufrido actualizaciones desde que iniciamos nuestra investigación hasta llegar al que actualmente está en uso, presentamos en este capítulo la versión vigente, especificando los cambios acometidos.

7.1. ORIGEN DEL CUESTIONARIO

Debido a nuestra experiencia en la empresa privada y en departamentos de formación, tenemos un acercamiento a la Formación Profesional para el Empleo en todas sus fases, desde la detección de las necesidades formativas hasta la justificación y posterior seguimiento de los cursos. La implicación en cada una de estas fases, nos permite conocer de cerca las debilidades y fortalezas de éste tipo de enseñanza, y son precisamente las debilidades las que encienden en nosotros el deseo de mejorar y de satisfacer las necesidades y las peticiones que de los trabajadores-participantes a los cursos detectamos o nos hacen llegar. Una fuente de información básica es el propio cuestionario de calidad que la FTFE tiene destinado a tal fin, cómo señalábamos en capítulos anteriores, y que tal y como ellos mismos explican en su página Web, es una herramienta de obligado cumplimiento que tiene como objetivo evaluar la calidad de las acciones formativas, teniendo en cuenta la satisfacción y eficacia de dichas acciones una vez ejecutadas desde la perspectiva del participante. Actualmente se puede disponer del modelo de cuestionario a través de la página web de la Fundación¹⁸. Dicho cuestionario, es un punto de inflexión en el inicio de esta investigación así como en las primeras ideas sobre el diseño de nuestro cuestionario, ya que la formación en modalidad teleformativa no es prácticamente analizada, fundamentalmente por la escasez de ítems destinados a tal fin. Sobre el resto de dimensiones e ítems que lo componen, tampoco consideramos sean suficientes ya que obvian cierta información que a nosotros nos parece fundamental si la intención es mejorar y conseguir la satisfacción generalizada del trabajador, ya sea alumno o telealumno y la calidad de los cursos. Sobre las carencias nos ocuparemos en apartados siguientes.

Consideramos que la viabilidad de este estudio está sustentada por los beneficios que todo empresario espera del tiempo que invierte el trabajador-participante de cursos en cuanto a la repercusión que tiene en su puesto de trabajo y por tanto en la productividad, teniendo en cuenta que en muchos de los cursos emplean el horario laboral para el desarrollo de los mismos y desean que haya un retorno en compensación por el coste que les supone. Es decir, que la formación permita una transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo y obviamente un impacto en la organización con un rendimiento económico, constatando los beneficios monetarios que ha supuesto la formación. Además,

¹⁸ <http://www.fundaciontripartita.es/home.aspx>

existe una opinión generalizada que desvaloriza este tipo de cursos al crear suspicacias sobre su calidad, por tratarse de formación gratuita para quien la recibe como para quien la oferta. Estas razones justifican nuestro interés en diseñar un cuestionario que realmente mida y aporte la información deseada para el empresario por un lado, con el fin de comprobar la viabilidad del curso que sus trabajadores desarrollan, así como la adecuación y satisfacción que está produciendo en el propio participante, lo cual redundará también en un mayor aprovechamiento. Pero como señalábamos, creemos que para ello hay que centrarse en una serie de dimensiones básicas que efectivamente recojan toda la información oportuna y necesaria para conseguir la máxima eficiencia posible.

7.2. CUESTIONARIO DE REFERENCIA

Como ya se detallaba en el capítulo 2, el organismo de referencia de los cursos de Formación Profesional para el Empleo, es decir, la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE), establece como obligatoria la cumplimentación de un cuestionario de calidad que pretende obtener información sobre el curso realizado en lo que a calidad y satisfacción se refiere. Mediante la revisión de dicho cuestionario, presentamos la estructura e ítems que lo compone, que nos lleva a determinar una serie de carencias que nos orientan en la elaboración de nuestro instrumento.

7.2.1. Antecedentes del cuestionario de calidad de la FTFE

El cuestionario de calidad de la Fundación Tripartita ha sufrido una serie de cambios y modificaciones, hasta llegar al que actualmente está en vigor, en consonancia con las diferentes normativas que se han sucedido desde la Formación Continua hasta la actual Formación Profesional para el Empleo, de cuya evolución ya nos ocupamos en el capítulo 2.

7.2.1.1. Antecedentes normativos

En los primeros acuerdos de Formación Continua se persigue conseguir una formación de calidad y potenciar la calidad de las acciones formativas, pero no se regula ninguna actuación de evaluación que la mida o la valore. Estos acuerdos se desarrollan en el período comprendido entre los años 1993 a 2002. Es con el *Real Decreto 1046/2003*, de 1 de agosto, por el que se regula el *Subsistema de Formación Profesional Continua* en su artículo 22, en donde se establecen mecanismos para garantizar la calidad de la formación. En dicho artículo se

recoge que las acciones formativas serán evaluadas por los propios alumnos, de lo que quedará constancia en el expediente. Este Real Decreto será el que regule el subsistema durante el período que abarca desde el año 2003 hasta el 2006. Las órdenes que desarrollan las iniciativas de Formación Continua que recoge el Real Decreto son:

- ORDEN TAS/2783/2004, de 30 de julio, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas mediante *Contratos Programa para la Formación de Trabajadores*. En su capítulo V (Evaluación de la formación continua), artículo vigésimo cuarto, se establecen los aspectos que regulan la evaluación de la calidad de la formación continua. En el apartado uno se concreta la utilización del cuestionario de calidad:

De conformidad con lo establecido en el artículo 22.4 del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, los participantes evaluarán la calidad de las acciones de formación continua. Esta evaluación se realizará a través de un «Cuestionario de evaluación de calidad» que deberá cubrir, al menos, los siguientes ámbitos específicos de información:

- *Valoración general de la acción formativa.*
- *Contenidos: su adecuación a las expectativas y necesidades de formación, así como utilidad de los contenidos para la trayectoria profesional del trabajador.*
- *Profesorado: su nivel de preparación, de especialización y de comunicación.*
- *Medios didácticos: valoración de los medios utilizados y su adecuación a los contenidos.*
- *Medios técnicos: su disponibilidad, adecuación y estado de funcionamiento.*
- *Instalaciones: luminosidad, amplitud, ventilación, condiciones climáticas y accesibilidad de las mismas.*
- *Organización: composición y homogeneidad del grupo de formación, número de alumnos, información previa recibida, horarios y duración.*

Sin perjuicio de la utilidad que estas evaluaciones tienen para las entidades beneficiarias y los centros o instituciones impartidores de la formación, el Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos competentes de la Administración autonómica, en sus respectivos ámbitos de gestión, podrán requerir de las entidades beneficiarias la aportación de los correspondientes cuestionarios, o bien el resultado de la tabulación de los mismos, con el fin de analizar la calidad de las acciones de formación continua desarrolladas en el marco de los contratos programa regulados en esta Orden.

- ORDEN TAS/500/2004, de 13 de febrero, por la que se regula la financiación de las acciones de Formación Continua en las empresas, incluidos los permisos individuales de formación. En el capítulo IV

(Evaluación de la formación continua), artículo 30 (Evaluación de la calidad de la formación continua), apartado uno, se concreta la utilización del cuestionario de calidad:

De conformidad con lo establecido en el artículo 22.4 del Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, los participantes evaluarán la calidad de las acciones de formación continua. Esta evaluación se realizará a través de un «Cuestionario de evaluación de calidad», que deberá cubrir, al menos, los siguientes ámbitos específicos de información:

- *Valoración general de la acción formativa.*
- *Contenidos: su adecuación a las expectativas y necesidades de formación, así como utilidad de los contenidos y su aplicabilidad al puesto de trabajo.*
- *Formadores: su nivel de preparación, de especialización y de comunicación.*
- *Medios didácticos: valoración de los medios utilizados y su adecuación a los contenidos.*
- *Medios técnicos: su disponibilidad, adecuación y estado de funcionamiento.*
- *Instalaciones: adecuación a la formación impartida y condiciones generales (luminosidad, amplitud, ventilación, condiciones climáticas y accesibilidad de las mismas).*
- *Organización: composición y homogeneidad del grupo de formación, número de participantes, información previa recibida, horarios y duración.*

Un modelo de «Cuestionario de evaluación de calidad» estará disponible en la página de Internet de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. Sin perjuicio de la utilidad que estas evaluaciones tienen para las empresas y los centros o instituciones impartidores de la formación, las Administraciones competentes (INEM y Comunidades Autónomas, según el criterio competencial establecido en la disposición adicional primera de esta Orden), así como la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo, podrán requerir de las empresas los correspondientes cuestionarios a fin de analizar la calidad de las acciones de Formación Continua desarrollada en el ámbito de las empresas.

El modelo de cuestionario al que se refieren las dos órdenes, debía ser cumplimentado al finalizar la acción formativa y estaba disponible en la WEB de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, siendo un modelo, opcional y voluntario que presentaba diferentes preguntas según la modalidad de impartición: Presencial, a Distancia, Teleformación o Mixta.

En el 2006 se firma el *Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo* y en el 2011 se prorroga la vigencia del *IV Acuerdo Nacional de Formación* hasta que se formalice el Quinto Acuerdo, ahora en proceso de negociación.

Este acuerdo supone la integración de los subsistemas de Formación Ocupacional y Continua, estableciéndose las bases reguladoras en el *Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo*, como sabemos. Esta nueva norma pretende precisamente potenciar la calidad de la formación así como su evaluación. En su capítulo sobre "Calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación", se desarrollan, a través de los artículos 36, 37 y 38, los mecanismos para la evaluación de la formación. En el artículo 37.3, en concreto, se establece que en la evaluación de la calidad de las acciones formativas participarán los propios alumnos en función de los estándares establecidos por las Administraciones públicas competentes, de lo que quedará constancia en la documentación correspondiente a cada grupo impartido. Las órdenes que desarrollan las iniciativas de formación que recoge este nuevo Real Decreto son:

- ORDEN TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal.

En el capítulo IV (Calidad, evaluación, seguimiento y control de la formación), artículo 28.2 es donde se establece cómo participarán los alumnos en la evaluación de la calidad de las acciones formativas:

La participación de los alumnos en la evaluación de la calidad de las acciones formativas, regulada en el artículo 37.3 del citado Real Decreto, se realizará a través del «Cuestionario de evaluación de calidad», cuyo contenido mínimo se determinará, teniendo en cuenta las propuestas de las Comunidades Autónomas. Este cuestionario se publicará mediante Resolución del Director General del Servicio Público de Empleo Estatal. Las Administraciones públicas competentes podrán requerir de las empresas los correspondientes cuestionarios a fin de analizar la calidad de las acciones formativas desarrolladas en el ámbito de las empresas.

La norma que publica el modelo de cuestionario es la *RESOLUCIÓN de 22 de noviembre de 2007*, del Servicio Público de Empleo Estatal, actualmente derogada.

- ORDEN TAS/2388/2007, de 2 de agosto, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, en

materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación, en el ámbito de la Administración General del Estado.

La Orden contempla un conjunto de medidas en lo que se refiere a la calidad y evaluación de la formación, así como respecto del seguimiento y control de la misma. En el capítulo IV (Calidad, evaluación, seguimiento y control, en el artículo 36 sobre Calidad y evaluación de la formación, en el punto 3, establece que el mecanismo para medir la calidad de las acciones formativas se realizará de acuerdo a un instrumento que será publicado mediante norma reguladora.

El Servicio Público de Empleo Estatal fomentará y garantizará la implantación de sistemas y dispositivos de mejora continua de la calidad en los centros que impartan las acciones formativas a través de la evaluación de la calidad. Para medir la calidad el Servicio Público de Empleo Estatal fijará criterios e indicadores de acuerdo con el «cuestionario de evaluación de calidad», que se publicará mediante Resolución del Director General del Servicio Público de Empleo Estatal.

La norma que publica el cuestionario es la RESOLUCIÓN de 4 de octubre de 2007, del Servicio Público de Empleo Estatal, actualmente también derogada y que adjuntamos como anexo 1, ya que es la que nosotros hemos analizado y la que nuestra muestra de estudio cumplimentó.

Ambos modelos de cuestionario fueron elaborados y consensuados en grupos de trabajo por las organizaciones empresariales y sindicales y las Comunidades Autónomas.

- Con motivo de las competencias asumidas por las Comunidades Autónomas se deroga la Orden TAS2388/2007, aprobándose la Orden 718/2008, de 7 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo, en materia de Formación de Oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. En el capítulo V (Calidad, evaluación, seguimiento y control), artículo 33.4, establece que:

El Servicio Público de Empleo Estatal y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas fomentarán y garantizarán la implantación de

sistemas y dispositivos de mejora continua de la calidad en los centros que impartan las acciones formativas a través de la evaluación de la calidad. Para medir la calidad las Administraciones públicas competentes fijarán criterios e indicadores de acuerdo con el «cuestionario de evaluación de calidad», cuyo contenido mínimo se determinará teniendo en cuenta las propuestas de las Comunidades Autónomas. Este cuestionario se publicará mediante Resolución del Director General del Servicio Público de Empleo Estatal.

La norma que publica el cuestionario de calidad es la Resolución de 27 de abril de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se publica los cuestionarios de evaluación de calidad de las acciones formativas para el empleo actualmente en vigor, cuyo modelo adjuntamos como anexo 2.

Esta resolución recoge medidas que permiten homogeneizar la recogida de información, estableciendo un modelo único para ambas iniciativas (oferta y demanda) y una utilización común a nivel estatal. El modelo en vigor ha sido elaborado y consensuado por todas las partes implicadas: Organizaciones empresariales, sindicales, Servicio Público de Empleo Estatal y Comunidades Autónomas.

7.2.1.2. Evolución sobre las actuaciones de la evaluación de la calidad en la Fundación

La Unidad de Evaluación de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo desarrolló diversas actuaciones para conocer la calidad de las acciones formativas del subsistema de Formación Continua, así como para ofrecer información para elaborar propuestas de mejora. De los primeros modelos de cuestionario no se realizaron análisis e informes ya que al ser de utilización opcional y voluntaria, la recopilación de información resultaba ineficaz por la falta de homogeneidad y escasa sistematización. Los primeros análisis e informes de calidad son fruto de los cuestionarios proporcionados a los participantes en las visitas de seguimiento de la unidad de coordinación con el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) que, al ser un modelo único y homogéneo, permitió sistematizar la recogida de información. Con la utilización de los cuestionarios obligatorios es cuando se comienzan a obtener resultados homogéneos, ya que se propone la participación de los alumnos en los cuestionarios de calidad y existe una obligatoriedad en su utilización, puesto que dicho modelo viene

publicado mediante Resolución del SEPE, sin embargo, la recogida de información no está sistematizada ni regulada en la propia norma que lo publica.

Es con la norma que actualmente está en vigor, cuando se regula su utilización y la sistematización en la recogida de información. Desde el año 2009 la recopilación de información es diferente según la iniciativa que se trate:

- Para la *iniciativa de Demanda* es obligatorio utilizar el modelo de cuestionario publicado en la resolución pero las empresas beneficiarias no están obligadas a la grabación, ni a su tratamiento estadístico, con lo que la recogida de información para el análisis de la calidad por parte de la Fundación Tripartita se realiza mediante requerimiento a las empresas de los cuestionarios correspondientes a grupos formativos finalizados en año anterior al proceso del requerimiento.
- Para la *iniciativa de Oferta*, las entidades beneficiarias están obligadas a utilizar el modelo de cuestionario que se publica en la Resolución y a la grabación y envío de los resultados a la Fundación Tripartita. Durante este periodo la grabación se realiza a través de dos vías:
 - Utilizando una plantilla de grabación que facilita la Fundación Tripartita en su página web y que las entidades envían en dispositivos (CD, DVD, USB...), siendo homogeneizados en la Fundación para su posterior explotación y análisis estadístico.
 - Utilizando el cuestionario on-line o ficheros XML, disponibles en la herramienta telemática que utilizan los usuarios para gestionar sus planes de formación.

A partir del año 2012 se introducen dos novedades que afectan al cuestionario de calidad: la grabación y envío de los resultados se realiza exclusivamente de forma telemática través de la aplicación disponible en la página web de la Fundación y se introducen preguntas relativas a las prácticas no laborales en el cuestionario de la iniciativa de oferta. El modelo vigente de cuestionario, admite modificaciones por parte de la organización o entidad gestora, siempre y cuando no varíen los siguientes aspectos:

- El contenido y número mínimo de preguntas recogidas en el cuestionario. Es decir, puede ser ampliado.
- La codificación de las preguntas y las categorías de las respuestas.
- La escala de valoración del 1 al 4.

Las modificaciones admisibles, siempre que se opte por la opción en formato Excel, son:

- Cambios de formato con el fin de adaptarlo a plataformas *WEB* o dispositivos de lectura óptica.
- Traducción a otras lenguas o sistemas especiales para personas con discapacidad.
- Incorporación de otros logotipos.
- Incorporación de nuevas preguntas que cada entidad estime necesarias.

No obstante, cualquier ampliación o modificación admisible debe ser comunicada y validada por la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, con el objetivo de preservar que la información básica necesaria sea recogida de forma homogénea.

7.2.2. Descripción del cuestionario de calidad de la FTFE

El cuestionario de versión derogada (anexo 1) sobre el que nosotros hemos trabajado, está compuesto por tres dimensiones y sus ítems hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Datos identificativos de la acción formativa (única parte a cumplimentar por la entidad gestora).
- Datos de clasificación del participante y de la acción formativa.
- Valoración de las acciones formativas.

El instrumento cuenta con 49 ítems, de los que:

- 8 determinan datos identificativos del curso (del ítem 1 al 8).
- 9 son de ámbito sociodemográfico (Del ítem 1 al 9).
- 32 evalúan la satisfacción y calidad, divididas a su vez en 11 bloques:
 - *Bloque 1:* Organización del curso: Del ítem 1.1 al 1.2 (Total 2 ítems).
 - *Bloque 2:* Contenidos y metodología: Del ítem 2.1 al 2.3 (Total 3 ítems).
 - *Bloque 3:* Duración y horario: Del ítem 3.1 al 3.2 (Total 2 ítems).
 - *Bloque 4:* Formadores/tutores: Del ítem 4.1 al 4.4 (Total 4 ítems).

- *Bloque 5:* Medios Didácticos: Del ítem 5.1 al 5.3 (Total 3 ítems).
- *Bloque 6:* Equipamiento y medios técnicos: Del ítem 6.1 al 6.3 (Total 3 ítems).
- *Bloque 7:* Espacios instalaciones y mobiliario: Del ítem 7.1 al 7.3 (Total 3 ítems).
- *Bloque 8:* Sólo cuando el curso sea en modalidad a distancia, teleformación o mixta: Del ítem 8.1 al 8.4 (total 4 ítems).
- *Bloque 9:* Valoración general del curso: Del ítem 9.1 al 9.6 (Total 6 ítems).
- *Bloque 10:* Grado de satisfacción general con el curso (un ítem).
- *Bloque 11:* Sugerencias y observaciones (ítem abierto).

La opción de respuesta más generalizada es responder señalando con una "x" una escala de puntuación del 1 al 4 en la que "1" es la puntuación más baja y "4" la más alta, salvo la excepción del ítem 11 que ya hemos indicado.

No podemos finalizar este apartado sin hacer alusión a que, puesto que nuestro estudio se inició en el año 2007, y que el Cuestionario Oficial de Calidad de la Fundación Tripartita vigente en ese momento y empleado en nuestra investigación ha variado en cuanto al que actualmente está en uso, consideramos oportuno presentar dicha versión actualizada que la adjuntamos como anexo 2 y en el que básicamente las diferencias y semejanzas con respecto a la versión inicial, son las que describimos seguidamente. El cuestionario, está compuesto por las mismas 3 dimensiones que en la versión inicial añadiéndose una última nueva, éstas son:

- Datos identificativos de la acción formativa (única dimensión a cumplimentar por la entidad beneficiaria o gestora).
- Datos de clasificación del participante.
- Valoración de las acciones formativas.
- Solo para personas que han realizado prácticas no laborales en las empresas (*nueva dimensión*).

El instrumento cuenta con 49 ítems igual que en la versión anterior, pero repartidos de diferente modo y con las siguientes similitudes y diferencias:

- De los 8 ítems que determinan los datos identificativos del curso, pasan a ser 11, al incluir la necesidad de indicar fechas de inicio y fin de la acción formativa, datos geográficos y de especialidad (del ítem 1 al 11).
- De nuevo, 9 son de ámbito sociodemográfico aunque en el horario formativo se añade una nueva opción si es que la respuesta que se señala es que se realiza la formación de modo mixto (dentro y fuera del horario laboral), debiendo indicar el porcentaje que abarca de dicha jornada laboral, ofreciendo tres opciones. Por lo que podemos considerar que realmente son 10 los ítems. También la nomenclatura en las titulaciones se actualiza, indicando ahora Formación Profesional de Grado Medio y Superior en lugar de FPI y FPPI, así como Máster junto a los estudios de 2º ciclo o licenciatura y una opción independiente por si se posee el título de doctor, con un total ahora de 10 opciones en lugar de 9 (Del ítem 1 al 9).
- Modifican las instrucciones para cumplimentar el cuestionario especificando un poco más el significado de la respuesta que se indique, ya sea 1- *Completamente en desacuerdo*, 2- *En desacuerdo*, 3- *De acuerdo* ó 4- *Completamente de acuerdo*.
- Existen algunos cambios también en la expresión de los ítems y en el formato de presentación.
- De los 32 ítems que evaluaban la satisfacción y calidad pasan a ser 28, divididos a su vez en 12 bloques (y no 11 como en la versión derogada):
 - *Bloque 1: Organización del curso*: Del ítem 1.1 al 1.2 (Total 2 ítems).
 - *Bloque 2: Contenidos y metodología*: Del ítem 2.1 al 2.2 (Total 2 ítems en lugar de los 3 anteriores, al eliminar la pregunta sobre si los contenidos del curso se han ajustado a lo programado).
 - *Bloque 3: Duración y horario*: Del ítem 3.1 al 3.2 (Total 2 ítems igual que en la versión anterior).
 - *Bloque 4: Formadores/tutores*: Del ítem 4.1 al 4.2 (Total 2 ítems en lugar de 4 puesto que eliminan los que preguntan si han logrado resolver las preguntas y dudas adecuadamente y si han generado un clima que haya favorecido el aprendizaje).

- *Bloque 5: Medios Didácticos:* Del ítem 5.1 al 5.2 (Total 2 ítems frente a los 3 anteriores), eliminando el ítem sobre si los ejercicios y casos prácticos se han adecuado a las necesidades formativas del encuestado.
- *Bloque 6: Instalaciones y medios técnicos:* Del Ítem 6.1 al 6.2 (Total 2 ítems en lugar de 3, eliminando la pregunta sobre el estado de funcionamiento). Además los dos ítems también varían de forma significativa, en uno de los casos eliminan la generalidad de la pregunta pues podían responder sobre cualquier modalidad, ciñéndose ahora a si ha sido apropiada para el desarrollo sólo en el aula, taller o instalaciones, mientras que la segunda se interesa por la adecuación de los medios técnicos y por si han sido suficientes como en la versión anterior.
- *Bloque 7:* Pasa a ser la que pregunta *sólo para modalidad distancia, teleformación o mixta* en lugar de ser el bloque 8 como en la versión anterior, por lo que eliminan el bloque acerca de "espacios, instalaciones y mobiliario" con sus tres ítems correspondientes. Del ítem 7.1 al 7.2 (Total 2 ítems que preguntan sobre las guías tutoriales, materiales didácticos y los medios de apoyo). Además han reducido aún más los ítems pues de 4 han pasado a ser 2.
- *Bloque 8: Mecanismos de evaluación del aprendizaje.* Un bloque que se añade nuevo con 2 ítems (8.1 y 8.2) donde la modalidad de respuesta varía, siendo las opciones dicotómicas de "sí" o "no".
- *Bloque 9: Valoración general del curso:* Del ítem 9.1 al 9.5 (Total 5 ítems frente a los 6 de la versión anterior y planteadas de forma diferente, eliminando la pregunta sobre si le ha permitido el curso obtener una acreditación donde se reconozca su cualificación).
- *Bloque 10: Grado de satisfacción general con el curso* (un ítem, igual que en la versión inicial).
- *Bloque 11: Sugerencias y observaciones* (1 ítem abierto).

- *Bloque 12: Solo para personas que han realizado prácticas no laborales.* Con 5 nuevos ítems (del 12.1 al 12.5) en la que una de ellas de nuevo plantea opción dicotómica de respuesta y la última de todas las respuestas es en versión abierta.

7.2.3. Carencias detectadas del cuestionario de la FTFE

De las carencias percibidas en el análisis realizado al instrumento oficial de medición de la calidad establecido por normativa, el principalmente es la escasez de preguntas en la modalidad teleformativa (tan solo 4), haciendo mayor hincapié en la formación presencial. Consideramos por tanto, que el cuestionario es deficiente en la detección de información sobre la modalidad *on-line* o mixta. Del mismo modo, se demuestra, ante la falta de ítems que pregunten al respecto, desinterés por las funciones propias realizadas por parte de la gestora o consultora del curso, como eslabón importante de la cadena de la calidad que percibirá el participante al curso, y cuya responsabilidad es delegada por la FTFE a dichas organizaciones. Tampoco la evaluación es un aspecto destacado de análisis en el cuestionario oficial, incluyendo sólo un ítem particular para el caso de teleformación, distancia o mixta, y ninguno para la modalidad presencial.

Hacemos también mención a las instrucciones que facilitan para la correcta cumplimentación del cuestionario, que consideramos escasas y poco explícitas para ayudar al participante a completarlo y entender su relevancia, con el fin de sensibilizarlo para que lo realice con máximo interés y comprender el sentido de los valores ofrecidos como respuestas. Por último, el trámite administrativo y burocrático preciso para la participación en el curso y posterior obtención del título, es componente primordial y enjuiciado por parte del sector que los recibe, y cuya mecánica siempre se solicita sea simplificada, a lo que la Fundación debiera mostrar mayor tendencia de mejora en ésta línea, aprovechando realizar preguntas que constaten la aceptación mostrada por los implicados.

7.3. DISEÑO INICIAL DEL CUESTIONARIO PROPIO

Para la construcción de nuestro cuestionario se toman en cuenta, en primer lugar, la coherencia y correspondencia necesaria que debe existir entre los instrumentos de recogida de datos (el cuestionario) y en segundo lugar, un marco teórico, aspecto importante que sirve como referente para el desarrollo de futuras investigaciones.

La *definición del constructo* o aspecto a medir, es la satisfacción del alumno y la calidad que éste percibe del curso que realiza. El *propósito de la escala* se desarrolla con las diferentes preguntas que lo componen y que van dirigidas a los trabajadores participantes a los cursos. Nos hemos decidido por una escala de evaluación tipo *cuestionario*, con una escala de medición *Likert* con la que obtener una puntuación y poder comparar las valoraciones de los diferentes participantes a los cursos. La composición de los ítems de dicha escala seleccionada, se constituye de preguntas cerradas y dicotómicas, aunque también incluimos 4 ítems con respuestas diferentes y dicotomías de *sí* y *no*, procurando establecer así diversos formatos de preguntas para no hastiar al encuestado, como se aconseja hacer en gran parte los manuales sobre metodología de encuestas revisados. La escala, de forma general, se plantea con valoración positiva, lo que implica que las respuestas son más desfavorables progresivamente desde la primera a la última, y son: 1- mucho o mucha, 2- bastante, 3- poco y 4- nada. Excepcionalmente, debemos señalar que existen tres ítems cuya valoración se plantea al revés, negativa, siendo más favorables progresivamente desde la primera a la última. Estos ítems, en concreto, son los números 24, 56 y 57. El *poder de discriminación* de todos los ítems de un test, queda reforzado por el carácter unidimensional de la prueba.

La *Prevención de los sesgos en su cumplimentación*, se prevé eliminando en la escala la respuesta intermedia (4 opciones y no 5) que podía producir el “error de tendencia central”, así como el anonimato de la encuesta para que no contesten sólo lo socialmente aceptable, ya que tenemos presente el error de “deseabilidad social”. La presión que puede provocar el entrevistador así como la posible presión que ejerce el grupo, es igualmente eliminada ya que la intención es que sea administrado vía email. La *codificación de las respuestas* son politómicas para su posterior procesamiento. Cabe destacar que estos códigos se crean exclusivamente para uso del investigador y no se explicitan en el cuestionario. La puntuación de los ítems se plantea de modo simple. En cuanto al *proceso inicial de validación*, se somete a un juicio de expertos y se lleva a cabo un pre-test cognitivo al tratarse de un colectivo poco tendente a responder cuestionarios y puesto que por normativa establecida ya debían responder uno. De dicho proceso nos ocupamos en un apartado más adelante. La validez y adaptación de la escala se pretende que esté asegurada siempre que se administre al mismo tipo de muestra, sea cual sea el sector o tipo de formación, pero *e-learning*.

En relación al diseño de la presentación del cuestionario, se hace en formato *Word* con instrucciones previas, tanto advirtiendo del anonimato como en el modo de completarlo, y contextualizando el cuestionario en el cuerpo del mail que recibirán. Los espacios para la respuesta se rellenan con una “x”. La primera parte está conformada por los datos de tipo sociodemográficos. El diseño del mismo se pretende agradable en colores azules y blancos en consonancia con los colores corporativos de la asociación y con letra sencilla. Las preguntas se presentan con numeración secuenciada para darle al instrumento apariencia más simple y se organicen siguiendo un orden lógico que favorezca la coherencia y facilite el proceso de respuesta. Además, está dividido en dimensiones claramente explicitadas para que reconozcan fácilmente la temática sobre la que se les pregunta en cada momento (apartados temáticos). Las cursivas y negritas se utilizan estratégicamente como llamadas de atención y para resaltar lo que nos interesa. Los ítems no exceden en su mayoría de quince palabras y se plantean de forma positiva evitando el uso de la interrogación.

De esta manera, todos los datos obtenidos a través de las diferentes estrategias diseñadas, nos aportan objetividad y calidad a nuestro estudio. “Los datos son para usarlos y actuar sobre ellos. No recoja datos sin que vayan acompañados de la acción” (Ishikawa, 1994, p.105).

7.3.1. Descripción del cuestionario de diseño propio

Para completar el conjunto de indicadores ofrecidos por el cuestionario de la FTFE y adaptarlos al marco teórico-conceptual de la calidad y satisfacción sobre programas de formación a distancia en entornos virtuales, elaboramos la primera versión de nuestro cuestionario, cuya estructura exponemos a continuación:

El cuestionario cuenta con 68 ítems, de los que:

- 10 son de ámbito sociodemográfico (Del Ítem 1 al 12).
- 1 determina el curso (1 Ítem no numerado).
- 57 evalúan la satisfacción, divididas a su vez en 7 bloques:
 - *Bloque 1:* Información relacionada con la tutoría: Del ítem 1 al 14 (Total 14 Ítems).
 - *Bloque 2:* Información relacionada con el estudio: Del ítem 15 al 23 (Total 9 ítems).
 - *Bloque 3:* Información relacionada con la plataforma: Del ítem 24 al 29 (Total 6 ítems).

- *Bloque 4:* Información relacionada con los contenidos: Del ítem 30 al 39 (Total 10 ítems).
- *Bloque 5:* Información relacionada con la evaluación: Del ítem 40 al 45 (Total 6 ítems).
- *Bloque 6:* Información relacionada con la Fundación Tripartita: Del Ítem 46 al 51 (Total 6 ítems).
- *Bloque 7:* Información relacionada con la experiencia: Del ítem 52 al 57 (Total 6 ítems).

Concretando, se establecen 7 dimensiones o categorías, lo que requiere de varios indicadores. Una vez identificados dichos indicadores, el siguiente paso es la construcción de los ítems que finalmente conforman el cuestionario con un total de 57 ítems (además de los 10 ítems sociodemográficos y una pregunta sobre el curso en cuestión que ha realizado). Según la propuesta realizada mediante nuestro instrumento, se agrupan a los ítems en las diferentes dimensiones del modo en que aparecen en la tabla 7.1.

TABLA 7.1. AGRUPACIÓN DE LOS ÍTEMS EN LAS DIMENSIONES

DIMENSIONES	AGRUPACIÓN DE ÍTEMS
A: Información relacionada con la tutoría.	1. He recibido atención por parte del tutor. 2. Me he sentido orientado durante el desarrollo del curso. 3. He encontrado apoyo del tutor, tanto técnico como específico en la materia, cuando lo he necesitado. 4. Me ha resultado sencillo y rápido contactar con el tutor cuando lo he requerido. 5. El tutor ha hecho un seguimiento sobre mis progresos a lo largo del curso. 6. Creo que el tutor estaba preparado técnicamente con respecto a la materia, para resolver las dudas que me han ido surgiendo. 7. El tutor me ha motivado y animado durante el desarrollo del curso. 8. Entre el tutor y yo ha existido empatía y confianza. 9. Me he comunicado con mi tutor a través del correo. 10. Me he comunicado con mi tutor a través del chat. 11. Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono. 12. Me he sentido independiente del tutor. 13. Durante el desarrollo del curso, he necesitado ponerme en contacto con la gestora del mismo, al no haber resuelto el tutor mis dudas. 14. He obtenido ayuda de la gestora del curso cuando lo he requerido.
B: Información relacionada con el estudio	15. Me he sentido motivado para estudiar cada día. 16. Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla. 17. Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias.

	<p>18. Las actividades prácticas me han ayudado a entender y asimilar los contenidos.</p> <p>19. Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo.</p> <p>20. He optado por trabajar en grupo.</p> <p>21. He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros.</p> <p>22. Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso.</p> <p>23. Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros.</p> <p>24. Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso.</p>
C: Información relacionada con la plataforma	<p>25. Me ha resultado fácil y sencillo el funcionamiento general de la plataforma.</p> <p>27. Me ha resultado fácil orientarme dentro de la plataforma al navegar por ella.</p> <p>28. Todos los documentos a los que he querido acceder resultaron fáciles de localizar.</p> <p>29. El entorno gráfico de la página (colores, imágenes, formas...) invitaba a recrearse en los detalles.</p>
D: Información relacionada con los contenidos	<p>30. Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos presentados al inicio del mismo.</p> <p>31. Considero que teoría y práctica han estado compensadas a lo largo del curso.</p> <p>32. He encontrado coherentes los contenidos ofrecidos en los distintos documentos y soportes.</p> <p>33. Creo que los materiales que nos han proporcionado han sido válidos y adecuados para el curso.</p> <p>33. Considero adecuado el volumen de contenidos con respecto a la duración del curso.</p> <p>35. Los contenidos del curso me han resultado claros y fáciles de asimilar.</p> <p>36. La forma de organizar y presentar los contenidos me ha facilitado su comprensión.</p> <p>37. La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles.</p> <p>39. Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y me han sido útiles.</p>
E: Información relacionada con la evaluación	<p>42. He tenido información continua y completa de los resultados que obtenía en los ejercicios.</p> <p>43. Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor.</p> <p>44. Se han cumplido mis expectativas en relación con lo que he aprendido y lo que esperaba obtener al inicio del curso.</p> <p>45. Ha habido buena comunicación con el tutor para conocer la nota o valoración obtenida en la evaluación final del curso.</p>
F: Información relacionada con la Fundación Tripartita	<p>46. La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada.</p> <p>47. Estoy informado de la gratuidad y susceptibilidad de subvención que se beneficia mi empresa para que yo realice este curso.</p> <p>48. Considero de prestigio y valor el curso realizado, siendo consciente que es</p>

	gratuito o subvencionado para mi empresa.
	49. Hubiera realizado igualmente este curso, con idénticas características, pero abonado de forma privada.
	50. He realizado el curso dentro de mi horario laboral.
	51. Considero de calidad el curso realizado.
	52. Recomiendo a otras personas el curso que he realizado
	53. Mi interés ha aumentado con respecto a ampliar más mis conocimientos sobre la temática del curso.
G: Información relacionada con la Experiencia	54. He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad teleformativa.
	55. Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas.
	56. Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial.
	57. A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar.

Fuente: Elaboración propia

Simplificando, catorce ítems conforman la dimensión 1, diez la dimensión 2, cuatro la dimensión 3, nueve la dimensión 4, cuatro la 5, seis la dimensión 6, y de nuevo seis en la dimensión 7.

La primera versión del cuestionario de diseño propio se adjunta como anexo 3.

7.3.2. Validación inicial

Tras la descripción aportada, podemos afirmar que hemos confeccionado un cuestionario destinado a alumnos de teleformación profesional, que nos permite detectar la satisfacción que el curso realizado ha generado en el alumno-participante, pero también la satisfacción que desde el punto de vista empresarial causaría al empresario. Igualmente, detectar la calidad alcanzada gracias al empeño de la gestora o consultora en el diseño, recursos, organización... implementados, y sobre todo, gracias a las funcionalidades que una plataforma de formación, propia de la formación virtual, ofrece distinguiéndose del resto de modalidades y aportando valores añadidos.

Cada uno de los bloques planteados cumple con un objetivo y tratan de cubrir una dimensión específica, todas ellas básicas e importantes para la modalidad formativa en la que trabajamos según nuestra opinión y la literatura consultada, y que nos permitirá ahondar en las características del participante, del tutor, del curso y de la gestora responsable. Pero es necesario, una vez confeccionado, y antes de someterlo a pruebas psicométricas que confirmen la validez y fiabilidad de nuestro cuestionario, realizar una validación inicial, que hemos desarrollado con la ayuda de expertos en la materia y aplicando el

cuestionario a una muestra de alumnos, con el objetivo de que nos reporten los errores que, desde su punto de vista y su experiencia, detecten.

7.3.2.1. Proceso de validación experimental

Para desarrollar dicha validación, seleccionamos a una serie de profesionales expertos en formación virtual, profesional y/o calidad y satisfacción formativa. Por tanto, la designación de los jueces es en función de su experiencia profesional en el área o bien por su especialidad académica. Las sugerencias son tomadas en cuenta y provocan la reestructuración y modificación del cuestionario inicial. La propuesta de colaboración se realiza mediante correo electrónico con un escrito el 29 de agosto de 2007 a 17 jueces externos, de los que obtenemos respuestas de ocho. La separación física entre el investigador y los expertos, nos lleva a seleccionar el correo electrónico como la vía de intercambio idónea para el proceso de validación. La guía y el cuestionario a evaluar se envían a cada experto solicitándole la devolución de sus valoraciones por el mismo medio. En la tabla 7.2 se presenta un resumen de los perfiles profesionales de los miembros componentes del panel.

TABLA 7.2. LISTADO DE LOS COMPONENTES DEL PANEL DE EXPERTOS

NOMBRE	CATEGORÍA PROFESIONAL	INSTITUCIÓN
Dr. D. Domingo J. Gallego	Profesor Titular de Didáctica y Organización de la Formación Ocupacional y de la Empresa.	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Dra. D ^a . M ^o Luisa Sevillano	Catedrática de Didáctica y Organización Escolar.	Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Dr. D. Pere Marqués	Profesor titular/jubilado de Pedagogía aplicada.	Universidad Autónoma de Barcelona.
Dra. D ^a . M ^a Victoria Aguiar Perera	Vicedecana del Grado de Educación Infantil y Prácticas	Universidad de las Palmas de Gran Canarias
Dr. D. Juan Manuel de Pablos Pons	Catedrático del Departamento de Didáctica y Educación.	Universidad de Sevilla
Dra. D ^a . Ana M ^a Ortiz Colón	Vicerrectora de Extensión Universitaria, Deportes y Proyección Institucional	Universidad de Jaén
Dra. D ^a . Juana M ^a Sancho Gil	Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Educativa	Universidad de Barcelona
Dr. D. Manuel Area Moreira	Catedrático de Didáctica e Investigación Educativa	Universidad de la Laguna
Dr. D. Jesús Salinas	Catedrático de Tecnología Educativa	Universidad de las Islas Baleares
Dr. D. Ricardo Fernández Muñoz	Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. D. Miguel Lacruz Alcocer	Profesor Titular Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. D ^a . Josefina Santibañez Velilla	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de la Rioja

Dr. D. Julio Cabero Almenara	Catedrático de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Sevilla
Dra. D^a. Isabel Cantón Mayo	Catedrática de Organización del Centro Escolar	Universidad de León
Dr. D. Francisco Javier Ballesta Pagán	Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar	Universidad de Murcia
D. Rafael Álvarez Martín-Caro	Subdirector General en FUNDACIÓN CONFEMETAL	CONFEMETAL
D. José M^a Roncero Gómez de Bonilla	Secretario General	AECIM

Fuente: Elaboración propia

Los cambios aplicados a la primera versión del cuestionario, en función de las aportaciones de los jueces, son los que se describen a continuación:

- Han sido eliminadas las respuestas de frecuencia de los ítems 15, 16, 17, 19 y 20 por ser susceptibles de contestar con las opciones planteadas en la mayoría de las preguntas, y así unificar respuestas y simplificarlo de cara al participante.
- La primera opción planteada para las respuestas, de "mucho o mucha" según el planteamiento de la pregunta, se han cambiado todos al femenino "mucha", con el fin de aunar respuestas y de nuevo, con el interés de facilitar la lectura.
- Se han eliminado los logos de las asociaciones participantes, con el fin neutralizar el cuestionario y con la pretensión de corporativizarlo con el propio cuerpo del mail con el que se envíe.
- El formato inicial con el que se presentan las respuestas, que consistía en unos cuadritos al lado izquierdo de la respuesta redactada, se ha modificado por una tabla continua con las 4 opciones de respuesta, en el que el hueco que queda intermedio a cada una de las posibles respuestas, está destinado a señalar la equis con la respuesta elegida, de ese modo, la imagen del cuestionario es más compacta y además se evitan desconfiguraciones del formato.

La segunda versión del cuestionario de diseño propio se adjunta como anexo 4.

7.3.2.2. Proceso de validación mediante aplicación

Habiendo considerado lo que los expertos nos aconsejan y por tanto modificando la versión inicial del cuestionario, y con el objetivo de detectar

nuevos errores y comprobar sus reacciones al enfrentarse al instrumento, aplicamos el cuestionario a una muestra de alumnos, cuyas respuestas también hemos aprovechado para realizar un estudio sobre este tipo de formación y obtener conclusiones sobre la calidad y la satisfacción percibida en los cursos. Lo que objetivamente tratamos de alcanzar mediante el proceso de aplicación, es:

- Grupos focales de la población diana.
- Encuesta sobre comprensión de las preguntas.
- Valoración del cuestionario por parte de los participantes en el estudio.
- Datos objetivos sobre la calidad y satisfacción percibida por los participantes.

En cuanto a las características de la muestra, ya dedicamos el subapartado 6.2.1 a describirla, donde señalamos que de la muestra inicial invitada para contestarlo de un total 265 trabajadores/participantes a los cursos, recogimos el cuestionario de 122 de ellos, de los que se pudieron aceptar, por tener datos suficientes para nuestro estudio, 105 protocolos.

En el capítulo 9 nos ocupamos de analizar los datos recogidos tanto del cuestionario oficial de la FTFE como del cuestionario propio, así como una comparativa entre ambos.

Capítulo 8.

CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

Con el objetivo de asegurar que nuestro instrumento sea científicamente probado, éste es sometido a una evaluación que garantice las propiedades psicométricas de sus medidas, determinando si el cuestionario es apto para hacer evaluaciones mediante la aplicación de las dos propiedades psicométricas fundamentales que son la fiabilidad y la validez. Los tipos de validez calculados, por ser los adecuados según las características de nuestro instrumento, son de Constructo, Lógica y Convergente. Del otro lado, la fiabilidad es valorada a través de las pruebas aplicadas de Consistencia Interna, Estabilidad Temporal, Métodos de las dos Mitades y Correlación Ítem-Total. Exponemos los resultados obtenidos de cada uno de ellos y la interpretación de los mismos, que nos orientan para solventar y mejorar aspectos de nuestro instrumento o para reafirmarnos en la adecuación de la escala. Finalmente, llevamos a cabo un estudio para relacionar algunas variables sociodemográficas con ítems de tipo técnico, los cuales revelen que estén directamente relacionadas en cuanto a la calidad y satisfacción percibida por el participante al curso.

8.1. ESTUDIO DE VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

Tal y como se explica en el capítulo 5, la validez proporciona una comprobación directa de qué tan bien cumple una prueba su función. Para ello, sometemos nuestro cuestionario a una serie de pruebas psicométricas que nos aporten datos objetivos sobre la validez de nuestro instrumento. Los tipos de validez expuestos en el capítulo 5 son:

- Validez de constructo.
- Validez de criterio.
- Validez de contenido.
- Validez consensuada.
- Validez lógica.
- Validez convergente y divergente.

De entre ellas, hemos seleccionado tres para ser implementadas a nuestro cuestionario que, por las características de nuestro instrumento, son viables y nos aportan valores e información que deseamos obtener para confirmar su científicidad. Éstas son:

- La *Validez de constructo*, ya que al tratarse la satisfacción de un concepto subjetivo, consideramos importante alcanzar una unidad aceptada de medición de dicho constructo que nos asegure qué tan bien es medida la satisfacción por el instrumento diseñado.
- La *Validez lógica*, que nos lleve a deducir si la conclusión que alcancemos con nuestro estudio es una consecuencia lógica de las premisas iniciales de nuestro trabajo, y por tanto, nuestro argumento es deductivamente válido.
- La *Validez convergente*, que nos encamine a determinar si nuestro instrumento de diseño propio cuenta con una correlación elevada con otras variables incluidas en otro instrumento de medida similar al nuestro.

Las razones por las que hemos descartado el resto de tipos de validez, son:

- La *Validez de criterio* se refiere al grado de eficacia con que se puede predecir un criterio a partir de las puntuaciones que se han obtenido, por ejemplo, de un test. Sin embargo, con nuestro instrumento no se pretende predecir un criterio, sino una realidad, por lo que debemos obviar su cálculo.

- En cuanto a la *Validez de contenido*, se cumple cuando la muestra de ítems utilizada es adecuada y representativa de la dimensión a evaluar. Pero no siempre es posible disponer de poblaciones de contenido bien definidas, como es nuestro caso. Es decir, que no hay contenido estipulado sobre nuestra área de estudio a partir de la cual podamos demostrar que nuestros ítems recogen una muestra proporcionada del mismo.
- La *Validez consensuada*, que al estar directamente relacionada con la validez de contenido, la descartamos por las razones anteriormente expuestas.
- Por último la *Validez divergente*, con la que demostraríamos si la prueba tiene una correlación significativa con variables con las que no debe hacerlo. Pero en nuestro instrumento, no existen otras variables ya predeterminadas de las deba diferir, por lo que tenemos que eludir esta medición.

Queremos hacer hincapié en que inicialmente, el estudio es apoyado por una profunda revisión literaria y documentada que cubre adecuadamente el campo a estudiar. Con el marco teórico incluido en este trabajo, que abarca de los capítulos 1 al 5, quedan justificadas las relaciones aportadas a partir de las teorías de interés o resultados de investigación relacionados con nuestra tesis.

8.1.1. Validez de constructo

Puesto que muchos de los conceptos manejados en el ámbito de la psicología no son directamente observables, se hacen necesarias medidas indirectas, ya que no son los suficientemente tangibles para su valoración objetiva, por lo que son conceptos que precisan del acuerdo o consenso sobre sus significados para poder ser catalogados como útiles y válidos desde un punto de vista científico. Es decir, hay que recoger las evidencias empíricas que garanticen la existencia de un constructo que sea condición indispensable a la hora de valorar la eficacia del instrumento de evaluación sobre la variable o las variables que se quieren medir.

Los procedimientos metodológicos más utilizados para la obtención de datos referentes a la validez de constructos psicológicos son el *análisis factorial* y la *matriz multirrasgo-multimétodo*. El *Análisis factorial* nos sirve para determinar la estructura de las relaciones entre las dimensiones teóricas de la medida de la calidad y la satisfacción del curso.

En primer lugar, es necesario realizar el cálculo de ciertos índices que permiten conocer si se encuentran correlaciones altas en la matriz de resultados. Si se halla este nivel de correlaciones, se puede deducir que existe un valioso grado de asociación entre las variables, por lo que es procedente reducir el número de variables, y por tanto es posible pensar en formar factores. Para ello, hemos eliminado las variables referentes al ámbito sociodemográfico así como aquellas cuyo tipo de respuesta no es coincidente con la mayoría diseñada para el cuestionario que es: *Mucho- Bastante- Poco- Nada*, es decir, los ítems: 26, 38, 40 y 41. También hemos eliminado del estudio, aquellos ítems que para nosotros tienen un valor informativo pero no valorativo y por lo tanto no resultan óptimas para ser sometidas a esta validación, pero que sin embargo, queremos mantenerlos en el cuestionario por la información valiosa que consideramos aporta a quien lo administre, y son los siguientes 18 ítems:

- Ítem 9- Me he comunicado con mi tutor a través del correo.
- Ítem 10- Me he comunicado con mi tutor a través del chat.
- Ítem 11- Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono.
- Ítem 13- Durante el desarrollo del curso he necesitado ponerme en contacto con la gestora, al no haber resuelto el tutor mis dudas.
- Ítem 16- Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla.
- Ítem 17- Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias.
- Ítem 20- He optado por trabajar en grupo.
- Ítem 21- He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros.
- Ítem 22- Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso.
- Ítem 26- He utilizado todos los servicios de la plataforma.
- Ítem 38- La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato...
- Ítem 39- Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y han sido útiles.
- Ítem 40- La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles/actividades periódicos a lo largo del curso.
- Ítem 41- La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final de curso.
- Ítem 46- La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada.

- Ítem 47- Estoy informado de la gratuidad y susceptibilidad de la subvención de la que se beneficia mi empresa para que realice este curso.
- Ítem 50- He realizado el curso dentro de mi horario laboral.
- Ítem 54- He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad teleformativa.

En este caso, se han calculado el test de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* y la *Prueba de esfericidad de Bartlett*. El primero de ellos hace referencia a si las variables están tan correlacionadas que se pueden reducir. En este sentido, se suele aceptar que si el índice KMO resulta $>0,6$ el análisis factorial puede realizarse con garantías, siendo el resultado más deseable cuanto más cercano sea el valor del mismo a 1. Así, el índice KMO obtenido es de 0,763, por lo que se evidencia que es adecuado realizar un análisis factorial. En cuanto a la prueba de *Esfericidad de Bartlett*, es otro indicador más de la existencia o no de un nivel de correlaciones entre variables tan alto para que un análisis factorial sea aplicable para un conjunto de datos. Así, este test permite contrastar la siguiente hipótesis: "La matriz de correlaciones es una matriz identidad". De esta forma, si esta hipótesis se acepta (valor del test bajo y asociado a un nivel de significación $>0,05$), se debe cuestionar la utilización de cualquier tipo de análisis factorial, ya que significa la práctica inexistencia de correlación entre los ítems. Si, por el contrario, esta hipótesis se rechaza, se puede considerar procedente la extracción de factores. En este caso el nivel de significación es $<0,05$, ya que se ha obtenido 0,00, por lo que al igual que indica el índice KMO, todo parece revelar que es viable la realización de un Análisis Factorial.

Ahora bien, es necesario resaltar que, a pesar de la concurrencia de índices que permiten conocer si procede o no ese tipo de análisis, existen también una serie de características que revelan si es aconsejable o no reducir factores a partir de un conjunto de datos. Estas características hacen principalmente referencia al tamaño de la muestra y a la existencia o no de puntuaciones extremas. En primer lugar, se recomienda que la muestra tenga un tamaño mínimo de 300 sujetos, aunque bien es cierto que se viene aceptando por la comunidad científica aplicar esta prueba con una muestra que supere la cantidad de 30 miembros. En este caso, la muestra del presente estudio consta de 105 sujetos, por lo que estaría dentro de los parámetros establecidos. En segundo lugar, se recomienda evitar la presencia de puntuaciones extremas, ya que pueden alterar la fiabilidad de los cálculos en el análisis factorial. En este sentido, los resultados de esta evaluación no muestran una presencia masiva de

puntuaciones extremas (gran cantidad de respuestas de valor “2” en una escala de “1” a “4”). Por tanto, la ausencia de estas puntuaciones extremas indica que no es necesaria la cautela en este sentido para nuestro análisis.

En cuanto al procedimiento de *Análisis Factorial Exploratorio* que se ha llevado a cabo, responde a una extracción de factores mediante el *Método de los Componentes Principales*, tomando como criterio de extracción aquellos componentes en los que el autovalor inicial es >1 . Posteriormente, y una vez extraídos los factores, se ha llevado a cabo una rotación mediante el método *Varimax* (que maximiza la varianza de cada factor). Esta rotación sirve para conocer qué ítems de la prueba correlacionan de tal manera que es posible asociarlos en un mismo factor o dimensión. Atendiendo a la tabla de *Varianza Total* obtenida, en primer lugar se extraen 9 componentes, aquellos que presentan un autovalor >1 . De igual forma, la tabla que obtenemos permite conocer qué porcentaje de la varianza permite explicar cada componente. Así, el primero de los que extraemos permite explicar un 35,281% y el último de los extraídos un 2,749%. De este modo, el conjunto de los 9 factores extraídos aportan un 73,511% del total de la varianza. Si observamos al gráfico de sedimentación de la figura 8.1, podemos comprobar que es el primer factor el que resalta más claramente, siendo menor la pendiente de la recta a partir del segundo componente, y prácticamente plana desde el noveno factor en adelante. Por tanto, existen 9 componentes en los que las variables o ítems se pueden asociar, siendo el primero de ellos el que se diferencia más nítidamente de los demás.

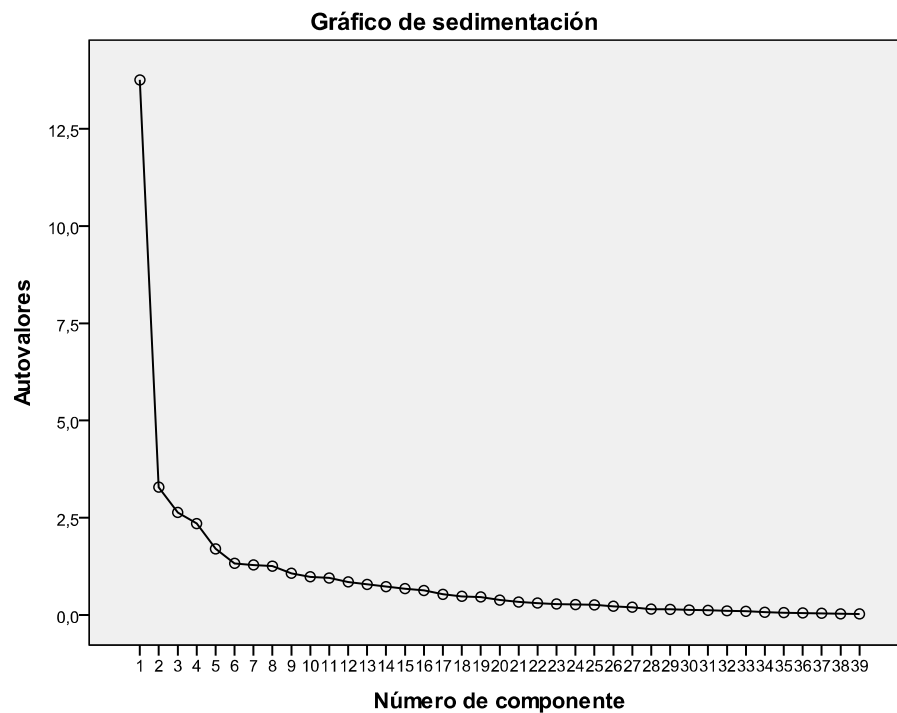


FIGURA 8.1. GRÁFICO DE SEDIMENTACIÓN

Fuente: Elaboración propia

En cuanto la composición de dichos componentes, para conocer la misma es necesario acudir a la *Matriz de Componentes Rotados* que adjuntamos como Anexo 5, pero cuyo resumen presentamos en la tabla 8.1. En dicha matriz, se puede observar con qué componente se encuentra más relacionada cada variable (en este caso cada ítem del cuestionario).

TABLA 8.1. RESUMEN DE LA MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS

COMPONENTE	VARIABLE	VALOR
1	32. Coherencia de contenidos en los distintos documentos y soportes.	0,880
	36. Organización y presentación de contenidos.	0,873
	35. Claridad de los contenidos y facilidad de asimilación.	0,869
	33. Validez y adecuación de materiales.	0,865
	37. Terminología y expresiones comprensibles.	0,799
	31. Compensación teoría-práctica en el curso.	0,752
	51. Calidad del curso realizado.	0,722
	30. Correspondencia entre objetivos y contenidos del curso.	0,715
	18. Actividades prácticas ayudan a entender y asimilar contenidos.	0,696
	52. Recomendando el curso a otras personas.	0,683
	44. Cumplimiento de expectativas.	0,674
	34. Adecuación del volumen de contenidos a la duración del curso.	0,612
	42. Información continua y completa de resultados.	0,597
	55. Productividad del tiempo invertido.	0,575
	15. Motivación para estudiar cada día.	0,497
	53. Aumento de interés por ampliar conocimientos sobre el tema.	0,489
2	5. Seguimiento del tutor de los progresos.	0,837
	7. Motivación del tutor.	0,782

	1. Atención tutorial.	0,778
	2. Orientación tutorial.	0,776
	6. Preparación del tutor en la materia.	0,659
	3. Apoyo técnico y/o específico.	0,625
3	25. Facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma.	0,781
	29. Entorno gráfico de la plataforma atractivo.	0,691
	27. Facilidad para orientarse en la plataforma.	0,672
	28. Facilidad para localizar documentos dentro de la plataforma.	0,642
	45. Buena comunicación con el tutor para conocer valoración final.	0,486
4	23. Aumento de la motivación por el apoyo de compañeros.	0,838
	19. Ocasión de realizar actividades en grupo.	0,799
	12. Independencia del tutor.	-0,564
5	56. La modalidad presencial del mismo curso habría sido más útil y provechosa.	-0,754
	8. Empatía y confianza.	0,753
6	48. Prestigio y valor del curso realizado.	0,721
	49. Realizar el curso, aunque de pago.	0,590
	14. Obtención de ayuda por parte de la gestora.	0,451
7	57. Intención de abandonar a lo largo del curso.	-0,672
	24. Cuestiones informáticas han entorpecido el curso.	-0,517
8	43. Seguimiento tutorial una vez finalizado el curso.	0,721
9	4. Facilidad para contactar con el tutor.	-0,817

Fuente: Elaboración propia

A la vista de los resultados obtenidos de la matriz de componentes rotados, deducimos que quedarían organizados de forma diferente a como los presentamos inicialmente en nuestro cuestionario, y que las dimensiones del mismo se ampliarían de 7 a las 9 que reconocemos en la tabla 8.1, pero sobre las dimensiones nos ocupamos en los siguientes párrafos.

Llegados a este punto, y una vez analizado el Análisis Factorial Exploratorio de la evaluación, es necesario comparar los resultados obtenidos con las dimensiones propuestas inicialmente en el cuestionario de elaboración propia. Para ello es preciso acudir a cada ítem de la prueba, para poder así conocer con qué otros ítems correlacionan, y cómo se han asociado con ellos. De esta forma, podemos analizar, por un lado, a qué dimensión corresponde un ítem o variable, y por otro, qué ítems conforman los diferentes componentes extraídos. Según la propuesta realizada mediante nuestro instrumento, los ítems se agrupan del modo en que se expuso en el capítulo anterior, presentado en la tabla 7.1. Sin embargo, la agrupación de los ítems en las diferentes dimensiones o factores extraídos, se muestra de la forma que aparece en la tabla 8.2:

TABLA 8.2. AGRUPACIÓN DE LOS ÍTEMS SEGÚN FACTORES EXTRAÍDOS

DIMENSIONES/FACTORES	ÍTEMS
A	15. Motivación para estudiar cada día. 18. Actividades prácticas ayudan a entender y asimilar contenidos. 30. Correspondencia entre objetivos y contenidos del curso.

	31. Compensación teoría-práctica en el curso. 32. Coherencia contenidos en los distintos documentos y soportes. 33. Validez y adecuación de materiales. 34. Adecuación del volumen de contenidos a la duración del curso. 35. Claridad de los contenidos y facilidad de asimilación. 36. Organización y presentación de contenidos. 37. Terminología y expresiones comprensibles. 42. Información continua y completa de resultados. 44. Cumplimiento de expectativas. 51. Calidad del curso realizado. 53. Aumento de interés por ampliar conocimientos sobre el tema. 52. Recomendando el curso a otras personas. 55. Productividad del tiempo invertido.
B	1. Atención tutorial. 2. Orientación tutorial. 3. Apoyo técnico y/o específico. 5. Seguimiento del tutor de los progresos. 6. Preparación del tutor en la materia. 7. Motivación del tutor.
C	25. Facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma. 27. Facilidad para orientarse en la plataforma. 28. Facilidad para localizar documentos dentro de la plataforma. 29. Entorno gráfico de la plataforma atractivo. 45. Buena comunicación con el tutor para conocer valoración final.
D	12. Independencia del tutor. 19. Ocasión de realizar actividades en grupo. 23. Aumento de la motivación por el apoyo de los compañeros.
E	8. Empatía y confianza. 56. La modalidad presencial habría sido más útil y provechosa.
F	14. Obtención de ayuda por parte de la gestora. 48. Prestigio y valor del curso realizado. 49. Realizar el curso, aunque de pago.
G	24. Cuestiones informáticas han entorpecido el curso. 57. Intención de abandonar a lo largo del curso.
H	43. Seguimiento tutorial una vez finalizado el curso.
I	4. Facilidad para contactar con el tutor

Fuente: Elaboración propia

En este caso, de los 39 ítems total analizados, 16 ítems conforman la dimensión A, 6 la dimensión B, 5 la dimensión C, 3 la dimensión D, 2 la dimensión E, 3 la dimensión F, de nuevo 2 la dimensión G y 1 tanto la dimensión H como la I. A cada una de las nuevas dimensiones, le adjudicaríamos el siguiente "título" en función de la nueva asociación de ítems revelada:

- La dimensión A son ítems relacionados con características de "los contenidos y material". Aunque se diferencian seis ítems (51-52-44-42-15-53), que revelan "motivación y satisfacción" provocada por el curso.
- La dimensión B son ítems que se refieren al "tutor".
- La dimensión C hace incluye ítems relacionados con la "plataforma" salvo el ítem 45 que se refiere a la comunicación con el tutor.

- La dimensión D cuenta con ítems que extraen información sobre la "sociabilidad" experimentada en el desarrollo del curso.
- A partir de la dimensión E y hasta la I, los ítems no siguen un patrón fijo, por lo que procedemos a otros tipos de pruebas que determinen qué tipo de error hemos podido cometer a la hora de agruparlos en nuestro instrumento, bien sea por la redacción, planteamiento, etc.

La nueva distribución propuesta puede ser debida a diferentes causas, como una mala expresión de los ítems, inadecuación de ítems, mal planteamiento... precisamente, el resto de pruebas que iremos aplicando al cuestionario, nos permitirá desvelar las razones que lo expliquen.

Continuando con la prueba administrada, las *comunalidades* representan la proporción de varianza de cada variable que es explicada por los factores o componentes en el modelo. Cuando estamos en presencia de comunalidades próximas a 0, quiere decir que las variables no han quedado bien definidas en el modelo. Una primera interpretación se desprende del examen de la tabla de comunalidades que se obtiene de nuestro análisis factorial, que expone la proporción de varianza de cada variable o ítem explicada por el conjunto de factores comunes, donde a mayor sea la cantidad de comunalidades cercanas a 1, mejor será la calidad de ajuste del modelo. De todos los ítems, obtenemos un valor cercano a 1, siendo el mayor de 0,849 en el ítem 28, "facilidad para localizar documentos dentro de la plataforma", y el menor de 0,562 en el ítem 24, "Cuestiones informáticas han entorpecido el curso". En total, de los 39 ítems analizados, 27 muestran una comunalidad mayor de 0,700.

8.1.2. Validez lógica

La *validez lógica* es la propiedad con la que las premisas del estudio implican la conclusión obtenida, es decir, es una consecuencia lógica de los argumentos iniciales. Nuestro objeto de estudio, el cuestionario de elaboración propia, es una consecuencia lógica de las premisas iniciales sobre calidad y satisfacción. Las argumentaciones o premisas que inducen nuestro trabajo son las siguientes:

1. El valor de un curso se puede medir en función de la satisfacción y calidad percibida por el usuario.
2. Un cuestionario científicamente probado, puede medir cuantitativa y cualitativamente el valor de un curso de formación.

3. Podemos medir con un cuestionario la validez de un curso en función de la opinión de los alumnos que lo realizan.

Como consecuencia, nuestro cuestionario calcula cualitativa y cuantitativamente el valor de un curso midiendo la calidad y la satisfacción percibida por el participante, en base a la opinión que éste refleja. Por ende, podemos afirmar que nuestro instrumento de medición cuenta con una validez lógica ya que las premisas iniciales expuestas concuerdan con el objetivo del fin último nuestro trabajo: "el cuestionario".

8.1.3. Validez convergente

Para demostrar la validez de constructo, existe también esta prueba que demuestra la alta correlación que mantienen los criterios que manejamos en nuestra investigación con otras variables con las que teóricamente deben hacerlo. Ésta validez la llevamos a cabo mediante el análisis del cuestionario de la FTFE, del que nos ocupamos en el capítulo siguiente, y es por ello que no nos detendremos sobre su desarrollo en este apartado.

8.2. ESTUDIO DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Como ya sabemos, el concepto de *fiabilidad* se refiere a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les examina en distintas ocasiones con el mismo instrumento.

Los tipos de fiabilidad presentados en el capítulo 5 son:

- Consistencia interna.
- Estabilidad temporal.
- Concordancia Interobservadores.
- Método de las dos mitades.
- Correlación Ítem-total.
- Análisis de los Ítem.
- Métodos test-retest.
- Formas equivalentes.
- Fiabilidad de formas alternas.
- Fiabilidad de Kuder-Richardson.
- Fiabilidad entre calificadores.

De entre ellos, hemos seleccionado como viables para aplicar en nuestro trabajo:

- La *Consistencia interna*, que nos permite estimar la fiabilidad de nuestro instrumento de medida, comprobando si el conjunto de ítems que lo componen miden el mismo constructo o dimensión teórica. Podremos así definir la consistencia de los resultados de la prueba, garantizando que los diversos elementos que miden los diferentes constructos, brinden resultados consistentes.
- La *Estabilidad temporal*, con la que tratamos de comprobar el grado en que nuestro instrumento de medida arroja el mismo resultado en diversas mediciones concretas sobre el mismo objeto que permanece invariable.
- El *Método de las dos mitades*, con el que dividiendo nuestro cuestionario en dos mitades homogéneas, podemos determinar si los resultados obtenidos en sendas fracciones están fuertemente correlacionados y por consiguiente, nuestro instrumento es fiable.
- Y por último, la *Correlación ítem-total*, con el objetivo de identificar aquellos ítems con los que exista una baja correlación con respecto al puntaje total, ya que puede deberse a una mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se deseamos medir, y por ende, debamos rectificar.

Los estudios de fiabilidad descartados, los justificamos del siguiente modo:

- *Concordancia interobservadores*, en la que se valora hasta qué punto los observadores coinciden en su medición. Sin embargo, en nuestro planteamiento de investigación no se ha previsto el proceso de observación como método.
- El *Método test y re-test*, que evalúa el grado de consistencia de los resultados de un test medido en dos tiempos distintos y así correlacionar los resultados, que no se ha llevado a cabo por suponer un esfuerzo añadido para los participantes a los cursos al tener que realizar dos veces el mismo cuestionario. Ya suelen mostrarse reacios al cumplimentarlo, y más aún cuando además también han tenido que cumplimentar el oficial de la FTFE. Por ello, hemos preferido basarnos en los datos obtenidos en este instrumento oficial para comparar las valoraciones que hacen (sólo en aquellos ítems que son comparables).

- Las *formas equivalentes*, que consiste en aplicar a los mismos sujetos, pero en dos ocasiones distintas dos versiones paralelas del cuestionario que contengan diferentes ítems pero equivalentes. Pero de nuevo, y por las mismas razones expuestas en el método anterior, no lo consideramos oportuno para no hastiar al participante.
- El uso de *formas alternas* es una que prueba cuenta con características parecidas a las ya comentadas, pues en este caso las mismas personas son evaluadas con una forma en una primera ocasión y con otra equivalente en la segunda. Aplicándose en sucesión inmediata, la correlación mostrará la confiabilidad entre las formas, que no entre las ocasiones. Pero, una vez más, consideramos inapropiado saturar al participante al curso con un tercer cuestionario de calidad y satisfacción.
- En cuanto a la *Confiabilidad de Kuder-Richardson*, que es un coeficiente para estimar la fiabilidad de una medición, su interpretación es la misma que la del Coeficiente de Alfa, que puesto que ya lo hemos aplicado, no hemos considerado necesario duplicarlo.
- La *Confiabilidad entre calificadores* sucede cuando existe grado de acuerdo en la interpretación de los resultados de un mismo test o cuestionario, hecha por dos o más jueces. Pero como este tipo de fiabilidad se evalúa en pruebas donde es necesaria la interpretación de los resultados, como son los test proyectivos, y no es nuestro caso, no ha sido necesaria aplicarla.
- Por último, *el análisis de los ítems*, con el que podemos saber qué ítems son pertinentes o no consistentes en el estudio de las propiedades de los ítems que están directamente relacionados con las propiedades del test. Estos índices están relacionados con el test considerado globalmente, siendo uno de los más relevantes el de Homogeneidad (o discriminación). Sin embargo, en nuestro caso, calculamos con la prueba de correlación Ítem-total, por lo que el análisis de los ítems, resultaría reiterativo y poco útil.

8.2.1. Consistencia interna

La *Consistencia interna* es usualmente una medida basada en las correlaciones entre distintos ítems dentro de la misma prueba, midiendo si los distintos ítems producen resultados similares en el supuesto general. Se mide frecuentemente con el estadístico *Alfa de Cronbach* y posee un rango entre 0 y 1.

Teniendo en cuenta que la fiabilidad es una propiedad importante de las medidas psicométricas aplicadas al cuestionario que será utilizado en una población específica, sometemos nuestro instrumento al método de Consistencia interna *Alfa de Cronbach*, del que se obtuvo un valor aceptable de 0,906 (se busca sea cercano a 1), quedando justificada la cantidad de ítems incluidos en el cuestionario y por lo que deducimos que nuestro instrumento es claramente fiable. Sin embargo, si eliminamos los ítems informativos numerados en el apartado 8.1.1 sobre "Validez de constructo", la fiabilidad baja a 0,903.

8.2.2. Estabilidad temporal

La fiabilidad como *estabilidad temporal* nos asegura que si disponemos de las puntuaciones de nuestra muestra a través de un cuestionario y que transcurrido un tiempo, volvemos a medir a las mismas personas en el mismo test, cabe suponer que siendo el test fiable, deberíamos obtener las mismas conclusiones. El índice más apropiado para cuantificar la concordancia entre diferentes mediciones de una variable numérica es el llamado *Coeficiente de Correlación Intraclass* (CCI). Dicho coeficiente estima el promedio de las correlaciones entre todas las posibles ordenaciones de los pares de observaciones disponibles.

La fiabilidad obtenida en nuestro estudio, valorada por la estabilidad temporal mediante el coeficiente de correlación intraclass (CCI), con un intervalo de confianza del 95%, es de 0,903. Como en el caso de cualquier proporción, los valores del CCI pueden oscilar entre 0 y 1, donde el 0 indica ausencia de concordancia y el 1, la concordancia o fiabilidad absoluta de los resultados obtenidos. Si bien, el valor del CCI que define una fiabilidad satisfactoria es arbitrario y depende del uso que de ella se haga, en general, se ha indicado que valores del CCI por debajo del 0,4 representan baja fiabilidad, que valores entre 0,4 y 0,75 representan una fiabilidad entre regular y buena, y que valores por encima de 0,75 representan una fiabilidad excelente. Por el valor que hemos obtenido en nuestros cálculos, deducimos que nuestro cuestionario, eliminando los ítems informativos, tiene una fiabilidad "excelente".

8.2.3. Método de las dos mitades

Por último señalar otra de las pruebas protagonistas de nuestro proceso de validación del instrumento, que es la *Prueba de las dos mitades*, que asegura la consistencia interna del test. A diferencia de otros métodos, este método sólo requiere una aplicación del test. Tras obtener las puntuaciones obtenidas por los sujetos en cada una de las dos mitades en que el instrumento ha de ser dividido, se procede a calcular la correlación entre las dos puntuaciones. El resultado obtenido será un indicador de la covariación entre ambas mitades, es decir, de la consistencia interna del test. La principal dificultad de este sistema es asegurarse de que ambas mitades sean efectivamente paralelas.

Habiendo utilizado en nuestro caso el programa estadístico SPSS, y habiendo eliminando una vez más los ítems informativos, los elementos que componen las *parte primera* son: Atención tutorial, orientación tutorial, apoyo técnico y/o específico, facilidad para contactar con el tutor, seguimiento del tutor de los progresos, preparación del tutor en la materia, motivación del tutor, empatía y confianza, independencia del tutor, obtención de ayuda por parte de la gestora, motivación para estudiar cada día, las actividades prácticas han ayudado a entender y asimilar contenidos, ocasión de realizar actividades en grupo, aumento de la motivación por el apoyo de compañeros, cuestiones informáticas han entorpecido el curso, facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma, facilidad para orientarse en la plataforma, facilidad para localizar documentos dentro de la plataforma, entorno gráfico de la plataforma atractivo, correspondencia entre objetivos y contenidos del curso. Los elementos de la *segunda mitad* del test son: Correspondencia entre objetivos y contenidos del curso, compensación teoría-práctica en el curso, coherencia de contenidos en los distintos documentos y soportes, validez y adecuación de materiales, adecuación del volumen de contenidos a la duración del curso, claridad de los contenidos y facilidad de asimilación, organización y presentación de contenidos, terminología y expresiones comprensibles, información completa y continua de resultados, seguimiento tutorial una vez finalizado el curso, cumplimiento de expectativas, buena comunicación con el tutor para conocer valoración final, prestigio y valor del curso realizado, realizar el curso, aunque de pago, calidad del curso realizado, recomendando el curso a otras personas, aumento de interés por ampliar conocimientos sobre el tema, productividad del tiempo invertido, la modalidad presencial del mismo curso habría sido más útil y provechosa, intención de abandonar a lo largo del curso. De la primera parte se ha obtenido

un *Alfa de Cronbach* de 0,773 de los 20 elementos analizados, y de la segunda un 0,888 de los otros restantes 19 elementos analizados.

La *correlación entre formas* ha arrojado el dato de 0,710 como valor obtenido, mientras que el *Coeficiente de Spearman-Brown* es de *Longitud igual* de 0,830 y de *longitud desigual* de 0,831, siendo los esperados valores iguales o mayores a 0,70. Y finalmente, el más importante y determinante de esta prueba que es de las *Dos mitades de Guttman*, con un valor obtenido muy aceptable de 0,826, lo que demuestra la consistencia interna de nuestro instrumento.

8.2.4. Correlación ítem-total

Esta correlación es de gran relevancia porque indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total obtenido por los jueces, indicando la magnitud y dirección de esta relación. En tamaños muestrales iguales o mayores que 100, como es nuestro caso, las correlaciones iguales o mayores que 0,35 suelen ser estadísticamente significativas al 1%. Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se desea medir. En concreto, una *correlación próxima* a cero quiere decir que el responder bien o mal a esa pregunta no tiene que ver con estar bien o mal en el conjunto de la prueba. Una *correlación negativa*, sobre todo si es de cierta magnitud, quiere decir que el responder bien a esa pregunta está relacionado con estar más bien mal en el conjunto de la prueba (en principio se trata de una mala pregunta, o quizás hay un error en la clave de corrección) y por último, una *correlación positiva* quiere decir que el responder bien a esa pregunta está relacionado con un buen resultado en el conjunto de la prueba. Los ítems con mayores correlaciones positivas son los más discriminantes, los que mejor diferencian.

Aplicamos dicha prueba de *corrección* a nuestro cuestionario (eliminando los ítems informativos), con el interés de detectar los ítems con valor próximo a cero o negativo y averiguar la razón por lo que se produce. El saber qué ítems son pertinentes o no, es un objetivo central del análisis que estamos llevando a cabo, estudiando en general las propiedades de los ítems que están directamente relacionados con las propiedades del test. Estos índices están relacionados con el test considerado globalmente, siendo también uno de los relevantes el de *discriminación*. Por esta causa, hemos creído igualmente interesante realizar de forma complementaria, el estudio de aquella variable que más afecta a la fiabilidad de nuestro cuestionario, eliminando uno a uno cada ítem y calculando sucesivamente la fiabilidad. Los valores obtenidos tanto de

corrección como de *discriminación*, quedan representados en la tabla 8.3 que presentamos a continuación.

TABLA 8.3. CORRELACIÓN ÍTEM-TOTAL CORREGIDO

ÍTEM	CORRECCIÓN	DISCRIMINACIÓN
1. Atención tutorial	0,602	0,898
2. Orientación tutorial	0,719	0,898
3. Apoyo técnico y/o específico	0,656	0,898
4. Facilidad para contactar con el tutor	0,064	0,922
5. Seguimiento del tutor de los progresos	0,503	0,899
6. Preparación del tutor en la materia	0,641	0,900
7. Motivación del tutor	0,481	0,900
8. Empatía y confianza	0,250	0,903
12. Independencia del tutor	-0,016	0,906
14. Obtención de ayuda por parte de la gestora	0,292	0,902
15. Motivación para estudiar cada día	0,526	0,899
18. Las actividades prácticas han ayudado	0,700	0,897
19. Ocasión de realizar actividades en grupo	0,226	0,903
23. Aumento de la motivación por el apoyo de compañeros	0,254	0,903
24. Cuestiones informáticas han entorpecido el curso	-0,085	0,907
25. Facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma	0,390	0,903
27. Facilidad para orientarse en la plataforma	0,572	0,898
28. Facilidad para localizar documentos plataforma	0,549	0,899
29. Entorno gráfico de la plataforma atractivo	0,409	0,901
30. Correspondencia entre objetivos y contenidos del curso	0,650	0,897
31. Compensación teoría-práctica en el curso	0,746	0,897
32. Coherencia de contenidos en documentos y soportes	0,788	0,896
33. Validez y adecuación de materiales	0,714	0,897
34. Adecuación del volumen de contenidos a la duración	0,504	0,899
35. Claridad de los contenidos y facilidad de asimilación	0,773	0,896
36. Organización y presentación de contenidos	0,728	0,897
37. Terminología y expresiones comprensibles	0,655	0,898
42. Información completa y continua de resultados	0,520	0,899
43. Seguimiento tutorial una vez finalizado el curso	0,235	0,904
44. Cumplimiento de expectativas	0,766	0,896
45. Buena comunicación con tutor para valoración final	0,533	0,898
48. Prestigio y valor del curso realizado	0,468	0,901
49. Realizar el curso, aunque de pago	0,502	0,899
51. Calidad del curso realizado	0,768	0,895
52. Recomendando el curso a otras personas	0,756	0,896
53. Aumento de interés por ampliar conocimientos	0,510	0,899

55. Productividad del tiempo invertido	0,743	0,897
56. Modalidad presencial habría sido más útil y provechosa	-0,441	0,910
57. Intención de abandonar a lo largo del curso	-0,190	0,912

Fuente: Elaboración propia

Los elementos o ítems que aparecen en negativo en la columna de "corrección", los hemos sombreado en gris para diferenciarlos más fácilmente del resto, los cuáles descubrimos que influyen en la fiabilidad de nuestro instrumento perjudicando nuestro objetivo de conseguir la mayor correlación ítem-test. También hemos sombreado en gris, y en la columna de "discriminación", aquellos factores que tras hallar la fiabilidad una vez han sido eliminados, se ha obtenido un valor superior del alfa de *Cronbach* calculado, teniendo como referencia el del cuestionario (sin los ítems informativos), que es de 0,903.

Como compendio de datos, ofrecemos la tabla 8.4 con las fiabilidades más altas obtenidas tras la eliminación del ítem que se señale:

TABLA 8.4. FIABILIDADES MÁS ALTAS OBTENIDAS TRAS LA ELIMINACIÓN DE LOS SUCESIVOS ÍTEMS

Nº ÍTEM	VARIABLE MEDIDA	FIABILIDAD ALCANZADA
4	Facilidad para contactar con el tutor	0,922
12	Independencia del tutor	0,906
24	Sencillez y rapidez para contactar con el tutor cuando lo ha requerido	0,907
43	Seguimiento por parte del tutor una vez finalizado el curso	0,904
56	La modalidad presencial hubiera sido más útil y provechosa	0,910
57	Intención de abandonar a lo largo de curso	0,914

Fuente: Elaboración propia

Concluyendo, el factor que más afecta a la fiabilidad del cuestionario es el 4, ya que la fiabilidad podría aumentar hasta 0,922.

El resumen de los ítems que perjudican en nuestro cuestionario y las razones por las que determinados que hemos obtenido dichos valores negativos o perjudiciales son:

- El ítem 4, "sencillez y rapidez para contactar con el tutor cuando lo ha requerido", que si es eliminado obtendríamos la fiabilidad más alta de 0,922. En la correlación ítem-total, hemos obtenido un valor cercano a cero, lo que quiere decir que el responder bien o mal a esa pregunta no tiene que ver con estar bien o mal en el conjunto de la prueba. Analizando el ítem, comprendemos que una respuesta positiva o negativa sobre cuánto de sencillo y rápido ha sido contactar con el tutor, no determina si el curso ha sido de más o

menos calidad y si eso se traduce en mayor satisfacción para el participante. Además, la fluidez para contactar con el tutor, depende de muchos otros factores que no tiene por qué estar relacionados con la calidad del curso.

- El ítem 12, "Me he sentido independiente del tutor", siendo eliminado aumentaríamos igualmente la fiabilidad hasta 0,906. En la columna de *corrección* ha volcado un dato negativo, que indica que responder positivamente a esa pregunta está relacionado con estar mal en el conjunto de la prueba, quizá por un mal planteamiento de la misma. Sin embargo, debemos decir, que cuando se trata de formación on-line, que el alumno sea independiente del tutor puede mostrar un buen trabajo de orientación por parte del tutor sobre el alumno, un buen funcionamiento de la plataforma y planteamiento de la misma, así como unos contenidos claros y sencillos y que ha sabido autorganizarse según está planteado el curso. Por lo que ser autónomo en el desarrollo de la formación es positivo. Esto nos lleva considerar que el planteamiento del ítem es erróneo y debemos de hablar de autonomía y no independencia, y evitar el verbo subjetivo "sentir", sustituyéndolo por "ser". El ítem quedaría, por tanto, reformulado de la siguiente manera: "He sido autónomo durante el desarrollo del curso".
- El ítem 24, "Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso", si es eliminado obtenemos una fiabilidad superior de 0,907. Además, en la correlación la corrección, arroja un valor negativo. En este caso demuestra claramente que el ítem está mal planteado, pues responder positivamente a esa pregunta también está relacionado con estar mal en el conjunto de la prueba. Y es que efectivamente, el ítem está propuesto a la inversa, como ya advertíamos en el punto 7.3 sobre el diseño inicial de nuestro cuestionario. Para evitar confusiones, deberíamos cambiar el planteamiento a positivo, quedando reformulado el ítem del siguiente modo: "Cuestiones técnicas relacionadas con la informática *no* me han entorpecido el desarrollo normal del curso". Sin embargo, plantear una pregunta en negativo es confuso para quien lo contesta, por lo que debemos evitarlo. Otra solución es establecer como modalidad de respuesta la opción dicotómica de "sí o no". Pero desde nuestro punto de vista,

creemos que es suficiente con ser conscientes cuando se valore el ítem en cuestión, para que la interpretación se haga al contrario.

- El ítem 43, "Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor", siendo eliminado el cuestionario alcanza una fiabilidad de 0,904. Pero por la importancia que el seguimiento conlleva en cualquier tipo de formación, según la literatura revisada, y siendo tan poca la diferencia de aumento de la fiabilidad con respecto a la que tenemos de referencia, no consideramos necesario tenerlo en cuenta.
- El ítem 56, "Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial" supone un aumento de la fiabilidad del cuestionario hasta 0,910 de ser eliminado, y además el valor obtenido de corrección es negativo. Se trata una vez más, como es el caso del ítem 24, de una pregunta planteada a la inversa, por lo que las argumentaciones que hemos expuesto se repiten.
- Por último, el ítem 57, "A lo largo del desarrollo del curso he tenido la intención de abandonar", que si es eliminado se alcanza una fiabilidad de 0,912 y que la correlación ítem-total es corregida negativamente, repite la situación mostrada para el ítem 24 y 56.

8.3. VISIÓN CONJUNTA SOBRE VALIDEZ Y FIABILIDAD

Tras administrar el cuestionario a la muestra y a partir de la aplicación de los diferentes procedimientos de validez y fiabilidad anteriormente señalados, así como de acuerdo con los resultados obtenidos, estamos en condiciones de afirmar que en cuestión de opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación *e-learning*, dirigida a trabajadores en activo de empresas privadas bajo el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, hemos construido un cuestionario que mantiene características válidas y fiables, pues los valores obtenidos de cada una de las pruebas aplicadas, quedan dentro de los estándares esperados. El resumen de los valores estadísticos obtenidos, son los que exponemos en la tabla 8.5.

TABLA 8.5. RESUMEN DE LOS VALORES OBTENIDOS EN LAS PRUEBAS ESTADÍSTICAS PSICOMÉTRICAS

ESTUDIO	TIPO	PRUEBA	VALOR OBTENIDO	VALOR ESPERADO
VALIDEZ	De constructo	<i>Índice KMO</i>	0,763	> 0,6
		<i>Esfericidad de Bartlett</i>	0,00	< 0,05
		<i>Varianza total</i>	9 comp.	> 1
		<i>Comunalidades</i>	27 > 0,700	≈ 1
	Lógica	Consecuencia lógica de la premisas iniciales	Concordancia	Premisas iniciales
	Convergente	Comparativa cuestionario FTFE	Alta correlación	Alta correlación
FIABILIDAD	Consistencia interna	<i>Alfa de Cronbach</i>	0,903	≈ 1
	Estabilidad temporal	<i>Coeficiente de Correlación Intraclass</i>	0,903	≥ 0,75
	Método de las dos mitades	<i>Coeficiente de Spearman-Brown</i>	0,826	≥ 0,70
		<i>Dos mitades de Guttman</i>	0,777	≈ 1
	Correlación ítem total	<i>Correlación elemento total corregido</i>	5 ítems bajos ó -	Valores + y lejanos a 0
		<i>Eliminación de ítems y cálculo Alfa de Cronbach</i>	Ítem 4 aumenta fiabilidad a 0,922	> 0,903

Fuente: Elaboración propia

A la vista de la tabla obtenida, podemos afirmar, que llevadas a cabo las correcciones desveladas por las pruebas administradas que ya hemos comentado, y que aplicaremos al cuestionario en su versión definitiva que presentamos en el capítulo 10, tendríamos como resultado un instrumento válido y fiable, pues los valores obtenidos son siempre cercanos a los valores estipulados, por lo que es apto para hacer las evaluaciones.

8.4. ESTUDIO DE RELACIÓN ENTRE VARIABLES

Como último análisis, hemos relacionado diferentes variables, enlazando variables sociodemográficas con las relacionadas con satisfacción y calidad, tratando de alcanzar resultados relevantes e interesantes para el contexto. Para ello, nos hemos planteado una serie de preguntas, que resolveremos con un análisis estadístico de *segmentación* de los resultados obtenidos del cuestionario de diseño propio. Las cuestiones que hemos sugerido y la justificación del planteamiento de las mismas, son las siguientes:

- Del *nivel de estudios* alcanzado por el participante, hemos considerado la posibilidad de que pueda estar relacionado con la *satisfacción* que éste muestre por los cursos de formación que realiza, por valorar de un modo más positivo y por conocer mejor las repercusiones positivas que para su desarrollo profesional pueda tener, así como por considerarlo un complemento más a su formación inicial, como verdadera formación continua. La cuestión sería: *¿Está relacionado el nivel de estudios con la satisfacción por el curso?*
- Por otro lado, la *edad* puede influir en la aceptación por la *teleformación*, puesto que el manejo de las nuevas tecnologías es más habitual y fluido cuanto menos avanzada es la edad del participante, debido a que somos nativos digitales, lo que hace que se muevan en estos medios con gran facilidad. O dicho de otro modo, a más avanzada edad, más frecuente es que se encuentren más cómodos en una formación tradicional, es decir, presencial. La cuestión que se plantea es: *¿La edad de los participantes tiene que ver con su aceptación hacia la teleformación frente a la formación presencial?*
- El *sexo*, a través de diversos estudios recientes, siempre ha sido condicionante en los resultados académicos, siendo mejores cuando se trata del femenino. Por ello, hemos considerado posible que dicha situación se repita en este tipo de formación, que la relacionaremos con la *constancia* mostrada y por tanto, aprovechamiento. La cuestión a plantear es: *¿El sexo del participante influye en la constancia en el curso?*
- La *categoría profesional* creemos pueda estar relacionada con la *calidad* percibida de los cursos, teniendo en cuenta que a más alto rango, más informados están de las características de los cursos, de la necesidad de formación de la empresa, del modo de gestión... Se plantea la siguiente cuestión: *¿La calidad percibida por el curso está vinculada a la categoría profesional del trabajador?*
- El *desarrollo profesional* y las posibilidades de promoción aumentan en las *empresas* más grandes, por ello, es posible que los trabajadores de grandes empresas estén más motivados por la formación que las de pequeñas y medianas, puesto que prevén mayor recompensa por su esfuerzo y posibilidades de mejora en un futuro. En este caso, la cuestión esbozada es: *¿Los trabajadores de*

empresas grandes se sienten más satisfechos por la formación que los de las pequeñas empresas?

Con la tabla 8.6, exponemos las cuestiones, especificando las variables que implicadas, el ítem técnico al que afecta y la prueba que se aplica para desvelar dicha relación:

TABLA 8.6. VARIABLES RELACIONADAS Y PRUEBA ADMINISTRADA

CUESTIÓN PLANTEADA	VARIABLES IMPLICADAS	ÍTEM TÉCNICO	PRUEBA APLICADA
1ª ¿Está relacionado el nivel de estudios con la satisfacción por los cursos?	Nivel estudios/Satisfacción	52 - Recomiendo a otras personas el curso realizado.	Segmentación
2ª ¿La edad de los participantes tiene que ver con su aceptación hacia la teleformación frente a la presencial?	Edad/Teleformación	56 - Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado en modalidad presencial.	Segmentación
3ª ¿El sexo del participante influye en la constancia en el curso?	Sexo/Constancia	57 - A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar.	Segmentación
4ª ¿La categoría profesional del trabajador está relacionada con la calidad percibida en el curso?	Categoría profesional/Calidad	51 - Considero de calidad el curso realizado.	Segmentación
5ª ¿Los trabajadores de empresas grandes se sienten más satisfechos por la formación que los de las pequeñas empresas?	Tamaño empresa/Satisfacción	55 - Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas.	Segmentación

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 9.

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

En este capítulo aportamos los datos obtenidos más significativos y a tener en cuenta tras la aplicación de los cuestionarios, oficial y propio, que nos orientan para la elaboración del instrumento definitivo, tras haber sido administrados a alumnos-trabajadores y analizados los datos obtenidos mediante tratamiento informático, así como siendo sometidos a estudios estadísticos descriptivos que nos llevan a exponer unas valoraciones iniciales. También revelamos los resultados obtenidos tras haber sido relacionadas en el capítulo 8 variables sociodemográficas con variables técnicas de calidad y satisfacción.

9.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO OFICIAL DE LA FTFE

Tal y como se ha detallado en la metodología de investigación descrita en apartados anteriores, utilizamos el cuestionario de la FTFE para el análisis de los datos registrados y compararlos con los datos obtenidos mediante el cuestionario de elaboración propia. Dicho cuestionario, como ya hemos explicado, tiene carácter obligatorio como instrumento de medida de calidad de los cursos realizados, debiendo ser completados por los participantes a los cursos financiados mediante el subsistema de Formación Profesional para el Empleo, para ser analizados por la gestora del curso y facilitados los datos obtenidos a la FTFE para su posterior e interna valoración.

Se ha calculado la fiabilidad, que como sabemos, mide el grado de consistencia de los resultados obtenidos por los mismos sujetos cumplimentando el mismo cuestionario en diferentes momentos, habiendo obtenido un coeficiente de fiabilidad muy alto de 0,939.

9.1.1. Análisis sociodemográfico

Tras haber analizado un total de de 196 cuestionarios oficiales de los participantes a los cursos, a continuación comenzamos el análisis y comentario de los resultados obtenidos más significativos, por considerarlos de más interés para nuestra investigación, y en cuanto a la elaboración de nuestro instrumento definitivo. Del total de esa muestra encuestada y analizada, el 40,9% de ellos desarrollan el curso de inglés y con un porcentaje mayor del 53,1% son los que realizan el curso de *Autocad*.

Observando los datos recogidos, comprobamos que la mayoría sociodemográfica de participantes han sido de una edad comprendida de entre los 18 a 30 años, con un porcentaje del 68,4% seguido de 62 encuestados que afirman tener de entre 31 a 45 años de edad (31,6%), de sexo masculino y femenino prácticamente igual, puesto que se obtiene una respuesta equilibrada en este sentido de un 49% y 50% respectivamente, con titulación máxima de FP2/FP Grado Superior/Módulo Profesional que ha supuesto un 33,7% del total de la muestra frente al porcentaje más cercano al respecto que es del 31,1% para trabajadores con estudios máximos de BUP-COU o Bachillerato, todos ellos trabajadores en activo salvo un 2,6% que no responden al ítem en cuestión, pertenecientes a la categoría profesional de técnicos mayoritariamente (40,3%), seguido de cerca por los trabajadores cualificados que suponen un 34,2% de la

muestra. La mayoría de ellos pertenecientes a empresas con tamaño de entre 251 en adelante de trabajadores, no habiendo contestado a dicho ítem el 20,4% (cantidad significativa).

El horario en el que se han desarrollado los cursos, por parte de los trabajadores-participantes, ha sido prioritariamente fuera de la jornada laboral, confirmando los datos obtenidos del 59,7% que indican que han empleado “mucho” su tiempo libre sumado al 21,4% que señalan que en su caso “bastante” utilizando su tiempo fuera de la jornada laboral para dedicarlo a la realización del curso.

En la tabla 9.1 exponemos un resumen de los porcentajes obtenidos en lo que al aspecto sociodemográfico se refiere.

TABLA 9.1. DISTRIBUCIÓN DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL CUESTIONARIO OFICIAL

CATEGORÍA	FRECUENCIA N= 196	PORCENTAJE
1. EDAD	<ul style="list-style-type: none"> • 18 a 30: 134 • 31 a 45: 62 • 46 a 60: 0 • + de 60: 0 	<ul style="list-style-type: none"> • 18 a 30: 68,4 • 31 a 45: 31,6 • 46 a 60: 0 • + de 60: 0
2. SEXO	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre: 96 • Mujer: 98 • Ns/nc: 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre: 49 • Mujer: 50 • NS/NC: 1
3. TITULACIÓN MAS MALTA	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado de escolaridad: 10 • E.S.O.: 15 • FPI / FP grado medio: 39 • BUP, C.O.U., Bachillerato: 61 • FP2 / FP Grado Superior / Módulo Profesional: 66 • Diplomatura: 0 • Licenciatura: 4 • Doctorado: 0 • NS/NC: 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado de escolaridad: 5,1 • E.S.O.: 7,7 • FPI / FP grado medio: 19,9 • BUP, C.O.U., Bachillerato: 31,1 • FP2 / FP Grado Superior / Módulo Profesional: 33,7 • Diplomatura: 0 • Licenciatura: 2 • Doctorado: 0 • NS/NC: 0,5
4. TRABAJADOR EN ACTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Si: 191 • No: 0 • NS/NC: 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Si: 97,4 • No: 0 • NS/NC: 2,6
5. CATEGORÍA FUNCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Directivo: 3 • Mando intermedio: 22 • Técnico/a: 79 • Trabajador/a cualificado/a: 67 • Trabajador/a no cualificado: 4 • NS/NC: 21 	<ul style="list-style-type: none"> • Directivo: 1,5 • Mando intermedio: 11,2 • Técnico/a: 40,3 • Trabajador/a cualificado/a: 34,2 • Trabajador/a no cualificado: 2 • NS/NC: 10,7
6. TAMAÑO EMPRESA (nº de empleados)	<ul style="list-style-type: none"> • De 1 a 5: 13 • De 6 a 10: 25 • De 11 a 20: 0 • De 21 a 49: 34 • De 50 a 250: 17 	<ul style="list-style-type: none"> • De 1 a 5: 6,6 • De 6 a 10: 12,8 • De 11 a 20: 0 • De 21 a 49: 17,3 • De 50 a 250: 8,7

	<ul style="list-style-type: none"> • De 251 ó +: 67 • NS/NC: 40 	<ul style="list-style-type: none"> • De 251 ó +: 34,2 • NS/NC: 20,4
7. HORARIO DEL CURSO	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 117 • Bastante: 42 • Poca: 0 • Nada: 25 • NS/NC: 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 59,7 • Bastante: 21,4 • Poca: 0 • Nada: 12,8 • NS/NC: 6,1
8. CURSO REALIZADO	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés: 92 • Autocad: 104 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés: 46,9 • Autocad: 53,1

Fuente: Elaboración propia

9.1.2. Resultados del cuestionario

En primer lugar, debemos especificar que los datos en los que nos hemos especializado de los cuestionarios oficiales examinados, son aquellos que se relacionan con ítems que mantienen una correspondencia con algún ítem del cuestionario de elaboración propia, para así poder proceder posteriormente a su análisis comparativo que será presentado más adelante en el último apartado de este capítulo.

Centrándonos en los datos específicos de los cursos analizados mediante el cuestionario de la FTFE, comprobamos porcentajes significativos en todas las respuestas en el grado de “bastante”, y así podemos resumir que para la muestra encuestada los contenidos se han ajustado *bastante* a los programados (44,4%), igual que el ajuste a las necesidades formativas que éstos presentaban (reflejado por el 36,7%). La teoría y práctica se han combinado *bastante* adecuadamente, pues así lo opinan el 39,3% de los participantes a estos cursos. La duración también ha sido suficiente con una respuesta positiva, de nuevo en sentido *bastante* del 36,2% con respecto al volumen de contenidos, tal y como refleja la figura 9.1.

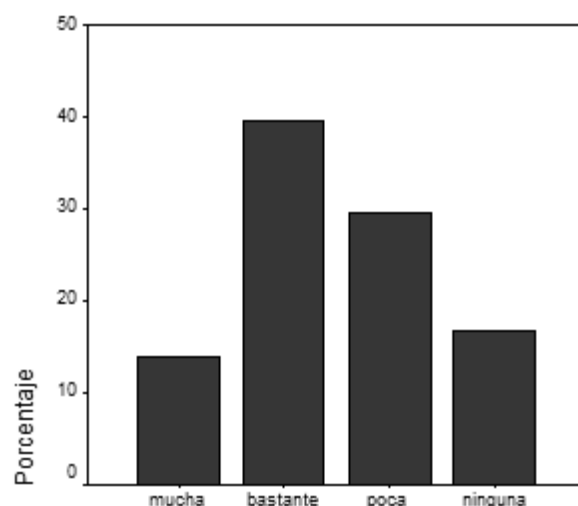


FIGURA 9.1. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SOBRE LA ADECUACIÓN DEL VOLUMEN DE CONTENIDOS A LA DURACIÓN DEL CURSO DEL CUESTIONARIO DE LA FTFE

Fuente: Elaboración propia

La tutorización ha facilitado *bastante* el aprendizaje al 39,3%, pues además confirman que los tutores conocen *bastante* los temas tratados (40,8%) y resuelven sus dudas para el 42,3% que responden al respecto como *bastante* adecuado. La figura 9.2 muestra la distribución de porcentajes para el ítem que pregunta sobre la preparación de tutor en la materia.

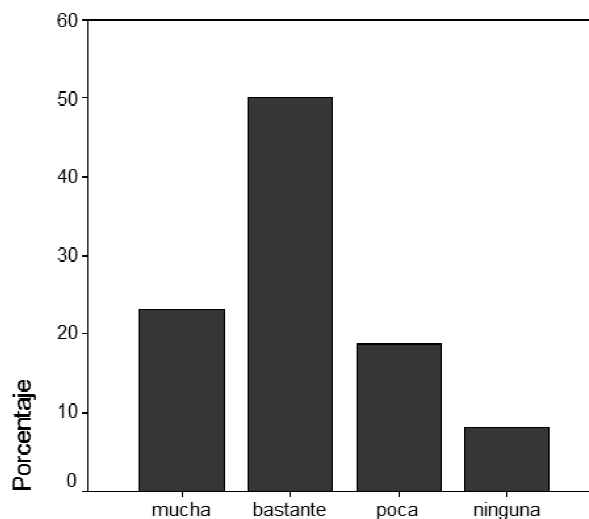


FIGURA 9.2. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SOBRE LA PREPARACIÓN DEL TUTOR EN LA MATERIA DEL CUESTIONARIO DE LA FTFE

Fuente: Elaboración propia

El clima generado ha favorecido para el 37,3% *bastante* el aprendizaje, complementado éste por la documentación y materiales entregados, opinando el 41,8% que son *bastante* comprensibles y adecuados, del mismo modo que los

ejercicios y casos prácticos propuestos, que se han adecuado *bastante* a las necesidades formativas del alumnado (30,6%), entre otros datos aportados, porque por encima, más de la mitad opinan que están *bastante* actualizados todos los materiales (56,6%). Es en la figura 9.3 donde se exponen los porcentajes obtenidos sobre la validez y adecuación de los materiales.

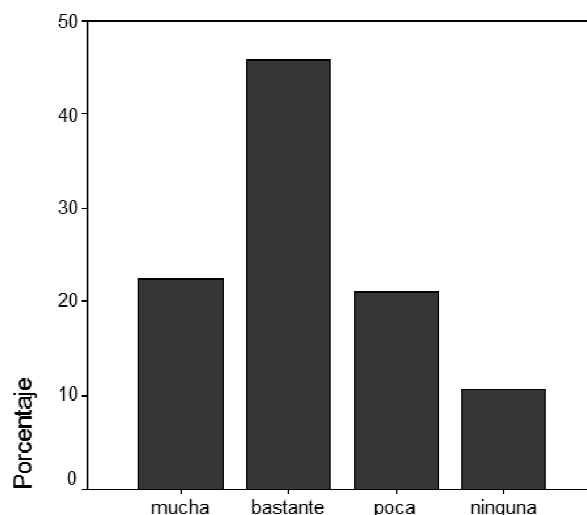


FIGURA 9.3. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SOBRE LA VALIDEZ Y ADECUACIÓN DE LOS MATERIALES DEL CUESTIONARIO DE LA FTFE

Fuente: Elaboración propia

Centrándonos en la modalidad formativa que nos interesa, la teleformación, las respuestas obtenidas con respecto a los ítems que lo referencian confirman que las guías tutoriales y los materiales propios de esta modalidad les han permitido avanzar al 43,9% *bastante* fácilmente en el curso, contando además con los medios de apoyo suficientes para progresar adecuadamente (así responden el 43,9%). Quizá porque además, consideran que el 41,3% de las aplicaciones y medios de apoyo, han sido de *bastante* fácil manejo como se presenta en la figura 9.4.

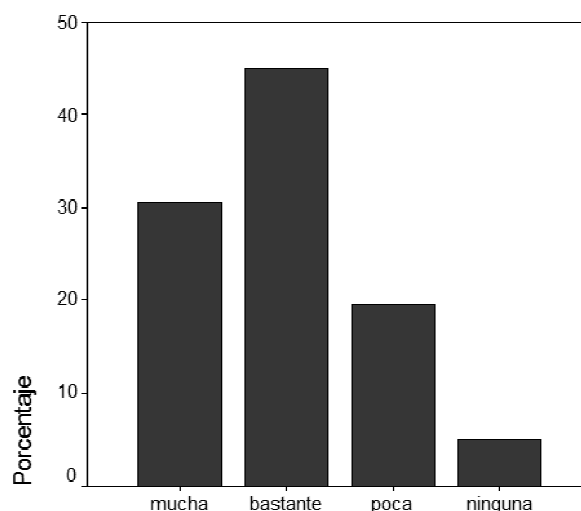


FIGURA 9.4. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES SOBRE LA FACILIDAD Y SENCILLEZ EN EL FUNCIONAMIENTO DE LA PLATAFORMA DEL CUESTIONARIO DE LA FTFE

Fuente: Elaboración propia

Para el caso de la evaluación, consideran el 31,1% que les ha permitido conocer *bastante* el nivel de aprendizaje alcanzado. En este sentido, la utilidad que los participantes han atribuido al curso, va variando en porcentajes, siendo casi la mitad quienes consideran que les sirve *bastante* para la adquisición de nuevas habilidades o capacidades a aplicar en su puesto de trabajo, el 39,3% señalan que ha mejorado *bastante* las posibilidades de cambiar de puesto de trabajo fuera o dentro de su empresa, aunque en este caso seguido muy de cerca, con un 30,6% por los que consideran que son *pocas* las posibilidades que tienen a este respecto. Para su desarrollo personal son el 49% quienes afirman haberle favorecido *bastante* para este fin y por último el 41,8% apuntan que les ha permitido *bastante* poder obtener una acreditación que reconozca su cualificación.

Finalizando, pero como dato relevante, el 44,4% reflejan bastante satisfacción en general por el curso realizado, mediante el ítem que les pregunta intencionadamente sobre ésta emoción tan protagonista en nuestro trabajo.

En la tabla 9.2 se presenta un resumen de todos los datos y porcentajes obtenidos de los ítems analizado y que acabamos de redactar.

TABLA 9.2. DISTRIBUCIÓN DE DATOS TÉCNICOS DEL CUESTIONARIO OFICIAL

CATEGORÍA	FRECUENCIA N= 196	PORCENTAJE	MEDIA	ERROR TÍP. DE LA MEDIA	DESV. TÍP.
2.1 Los contenidos del curso se han ajustado a lo programado	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 47 • Bastante: 87 • Poca: 34 • Nada: 12 • NS/NC: 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 24 • Bastante: 44,4 • Poca: 17,3 • Nada: 6,1 • NS/NC: 8,2 	2,06	0,063	0,84
2.2 Los contenidos del curso se han ajustado a mis necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 41 • Bastante: 72 • Poca: 41 • Nada: 24 • NS/NC: 18 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 20,9 • Bastante: 36,7 • Poca: 20,9 • Nada: 12,2 • NS/NC: 9,2 	2,27	0,072	0,96
2.3 Ha habido una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 36 • Bastante: 77 • Poca: 31 • Nada: 33 • NS/NC: 19 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 18,4 • Bastante: 39,3 • Poca: 15,8 • Nada: 16,8 • NS/NC: 9,7 	2,34	0,076	1
3.1 La duración del curso ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 25 • Bastante: 71 • Poca: 53 • Nada: 30 • NS/NC: 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 12,8 • Bastante: 36,2 • Poca: 27 • Nada: 15,3 • NS/NC: 8,7 	2,49	0,070	0,93
4.1 La forma de impartir o tutorizar el curso ha facilitado el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 34 • Bastante: 77 • Poca: 44 • Nada: 13 • NS/NC: 28 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 17,3 • Bastante: 39,3 • Poca: 22,4 • Nada: 6,6 • NS/NC: 14,3 	2,21	0,066	0,85
4.2 Conocen los temas tratados en profundidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 37 • Bastante: 80 • Poca: 30 • Nada: 13 • NS/NC: 36 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 18,9 • Bastante: 40,8 • Poca: 15,3 • Nada: 6,6 • NS/NC: 18,4 	2,12	0,068	0,85
4.3 Han logrado resolver los problemas y dudas adecuadamente	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 40 • Bastante: 83 • Poca: 22 • Nada: 15 • NS/NC: 36 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 20,4 • Bastante: 42,3 • Poca: 11,2 • Nada: 7,7 • NS/NC: 18,4 	2,08	0,069	0,87
4.4 Han generado un clima que ha favorecido el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 45 • Bastante: 73 • Poca: 28 • Nada: 11 • NS/NC: 39 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 23 • Bastante: 37,2 • Poca: 14,3 • Nada: 5,6 • NS/NC: 19,9 	2,03	0,069	0,86
5.1 La documentación y materiales entregados son comprensibles y adecuados	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 40 • Bastante: 82 • Poca: 38 • Nada: 19 • NS/NC: 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 20,4 • Bastante: 41,8 • Poca: 19,4 • Nada: 9,7 • NS/NC: 8,7 	2,20	0,068	0,90

5.2 Los medios didácticos están actualizados	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 50 • Bastante: 111 • Poca: 18 • Nada: 10 • NS/NC: 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 25,5 • Bastante: 56,6 • Poca: 9,2 • Nada: 5,1 • NS/NC: 3,6 	1,94	0,055	0,75
5.3 Los ejercicios y casos prácticos se han adecuado a mis necesidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 26 • Bastante: 60 • Poca: 34 • Nada: 20 • NS/NC: 56 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 13,3 • Bastante: 30,6 • Poca: 17,3 • Nada: 10,2 • NS/NC: 28,6 	2,34	0,080	0,94
8.1 Las guías tutoriales y los materiales didácticos han permitido realizar fácilmente el curso (impresos, aplicaciones telemáticas)	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 49 • Bastante: 92 • Poca: 37 • Nada: 14 • NS/NC: 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 5 • Bastante: 46,9 • Poca: 18,9 • Nada: 7,1 • NS/NC: 2 	2,08	0,062	0,85
8.2 Se ha contado con medios de apoyo suficientes (tutorías individualizadas, correo y listas de distribución, teleconferencia, biblioteca virtual, buscadores...)	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 39 • Bastante: 97 • Poca: 44 • Nada: 14 • NS/NC: 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 19,2 • Bastante: 49,4 • Poca: 22,4 • Nada: 7,1 • NS/NC: 1 	2,17	0,060	0,83
8.3 Las aplicaciones, medios para la comunicación y servicios telemáticos son de fácil manejo	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 55 • Bastante: 81 • Poca: 35 • Nada: 9 • NS/NC: 16 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 28,1 • Bastante: 41,3 • Poca: 17,9 • Nada: 4,6 • NS/NC: 8,2 	1,99	0,063	0,83
8.4 Las pruebas de evaluación me han permitido conocer el nivel de aprendizaje alcanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 36 • Bastante: 61 • Poca: 57 • Nada: 24 • NS/NC: 18 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 18,4 • Bastante: 31,1 • Poca: 29,1 • Nada: 12,2 • NS/NC: 9,2 	2,39	0,072	0,95
9.1 He adquirido nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar al puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 36 • Bastante: 96 • Poca: 48 • Nada: 13 • NS/NC: 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 18,4 • Bastante: 49 • Poca: 24,5 • Nada: 6,6 • NS/NC: 1,5 	2,20	0,059	0,81
9.2 He mejorado mis posibilidad para cambiar de puesto de trabajo en la empresa o fuera de ella	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 29 • Bastante: 77 • Poca: 60 • Nada: 23 • NS/NC: 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 14,8 • Bastante: 39,3 • Poca: 30,6 • Nada: 11,7 • NS/NC: 3,6 	2,41	0,065	0,89
9.3 He ampliado conocimientos para progresar en mi carrera profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 29 • Bastante: 80 • Poca: 44 • Nada: 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Mucho: 14,8 • Bastante: 40,8 • Poca: 22,4 • Nada: 11,7 	2,35	0,068	0,90

	• NS/NC: 20	• NS/NC: 10,2			
9.4 Ha favorecido mi desarrollo personal	• Mucho: 44 • Bastante: 96 • Poca: 37 • Nada: 10 • NS/NC: 9	• Mucho: 22,4 • Bastante: 49 • Poca: 18,9 • Nada: 5,1 • NS/NC: 4,6	2,07	0,059	0,80
9.5 He obtenido una acreditación donde se reconoce mi cualificación	• Mucho: 26 • Bastante: 82 • Poca: 48 • Nada: 24 • NS/NC: 16	• Mucho: 13,3 • Bastante: 41,8 • Poca: 24,5 • Nada: 12,2 • NS/NC: 8,2	2,39	0,067	0,89
10. Grado de satisfacción general del curso	• Mucho: 25 • Bastante: 87 • Poca: 41 • Nada: 14 • NS/NC: 29	• Mucho: 12,8 • Bastante: 44,4 • Poca: 20,9 • Nada: 7,1 • NS/NC: 14,8	2,26	0,063	0,816

Fuente: Elaboración propia

Los comentarios reflejados en el ítem 11, de carácter abierto, se resumen del siguiente modo, por orden de frecuencia de repetición:

- 1º Falta de actividades prácticas.
- 2º Necesidad de imprimir el curso en papel.
- 3º Problemas técnicos que impedían realizar el curso con fluidez.
- 4º Escaso tiempo para el desarrollo del curso en función de los contenidos.
- 5º Excelente atención por parte de los tutores.
- 6º Mejorar los aspectos de gestión.

El resto de respuestas no se repiten, pero exponemos las ideas que se reflejan:

- La frialdad de un curso a distancia.
- Necesidad de una evaluación para medir sus conocimientos.
- Inadecuación del nivel del curso al del participante.
- Buen material del curso.
- El curso no se ha podido realizar en horario laboral.
- Escaso aprovechamiento del curso por la falta de aplicación en su puesto de trabajo.
- Escasa ayuda mediante hipervínculos y otros servicios avanzados propios de la formación on-line.
- Reclamación de un manual digital.
- Ejercicios y manual mal explicados y con pocos contenidos.
- La plataforma de formación es lenta.
- Problemas de comunicación con el tutor a través del email.

9.1.3. Resumen de resultados

Toda la muestra analizada ha respondido de forma muy generalizada a prácticamente la totalidad de las preguntas con un nivel de "bastante", lo que nos hace concluir la positividad y satisfacción que muestran los participantes a los cursos. No obstante, las carencias percibidas en el análisis realizado al instrumento oficial de medición de la calidad, tal y como ya hemos comentado en capítulos anteriores, es principalmente la escasez de preguntas en la modalidad teleformativa, siendo la mayoría relacionadas con la modalidad presencial, lo que refleja, bajo nuestro punto de vista, un cierto desinterés por las funciones propias realizadas por parte de la gestora o consultora del curso que trabajan en colaboración con la Fundación Tripartita, siguiendo las pautas establecidas.

Las preguntas que hacen referencia al trámite administrativo y burocrático que precisa este tipo de formación, es totalmente ignorado por el cuestionario, aún siendo imprescindible para la obtención del título y a la misma vez laborioso y criticado. Sobre los modos de evaluación y la opinión al respecto por parte de los participantes, no es igualmente analizado por el cuestionario, a pesar de tratarse de uno de los parámetros más importantes en un curso, como medición final del de los contenidos asimilados y especialmente valorados en la formación on-line.

9.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE ELABORACIÓN PROPIA

Presentamos a continuación nuestro cuestionario de elaboración propia y el análisis de los datos recopilados más significativos, tras su aplicación al mismo tipo de muestra que el cuestionario oficial de la FTFE, habiendo tenido ya en cuenta las conclusiones derivadas tras el análisis de éste último. De igual modo que el oficial, es sometido a un tratamiento estadístico, pero mucho más profundo que el cuestionario oficial, siguiendo la teoría psicométrica (estudios de validez y fiabilidad), que desencadena una serie de conclusiones finales que, tras un estudio comparativo de ambos cuestionarios (oficial y propio), nos orientan hacia la versión final de nuestro instrumento creado.

Tal y como indicábamos en el apartado anterior, en referencia al cuestionario de la FTFE, la fiabilidad mide el grado de consistencia de los resultados obtenidos por los mismos sujetos cumplimentando un cuestionario en

diferentes momentos. En este caso se ha hallado una fiabilidad muy alta de 0,906.

9.2.1. Análisis sociodemográfico

Procedemos a presentar los resultados obtenidos de las respuestas aportadas por los participantes mediante el cuestionario, divididas en los mismos bloques en los que se presentan los ítems.

En el dato que hace referencia a la *edad* del participante, el porcentaje más significativo de incidencia en función de dicha variable, es el tramo comprendido entre 31 a 45 años con un 56,2%, seguido por un 35,2% para el caso del tramo de entre 18 a 30 años. Es poco significativo el tramo que va de 46 a 60 años con una baja participación indicada por el 6,7%, y tan sólo dos participantes no han respondido a la cuestión. En lo que al *género* se refiere, los resultados estadísticos indican que existe una participación equilibrada de hombres y mujeres, con una estimación del 49,5% y del 48,6% respectivamente. Dos participantes, que suponen el 1,9 % del total, no han indicado su sexo. Sobre el *colectivo prioritario* característico de este tipo de formación subvencionada, se refleja a través de los cuestionarios analizados una baja estimación en cuanto a la participación de trabajadores pertenecientes al denominado grupo, con un porcentaje del 86,7% del total. Tan sólo pertenecen un 5,7% a dicho colectivo. En este caso, 8 participantes se han abstenido de contestar a la cuestión planteada. La *titulación académica más alta* obtenida por los encuestados participantes en la formación, es otro de los datos considerados en el estudio, de la que se deduce que la mayor estimación se produce para los trabajadores que poseen una titulación encuadrada en el nivel de FP2/FP Grado Superior/Módulo Profesional, siendo un 28,6 el porcentaje de incidencia. Por la significatividad que también tiene en la muestra, indicamos que el porcentaje mayor que le sigue es el de los trabajadores con una licenciatura con 23,8%. Siguiendo con el orden de aparición, debemos mencionar los participantes con diplomatura con un porcentaje del total de la muestra del 14,3, seguido muy de cerca de participantes con B.U.P., C.O.U., Bachillerato que suponen un 13,3%. El resto de titulaciones no han tenido una aparición en la muestra significativa, por lo que podemos concluir para esta variable, que la muestra es en su gran mayoría trabajadores cualificados con titulación. El 2,9% no refleja la titulación más alta obtenida en el cuestionario planteado.

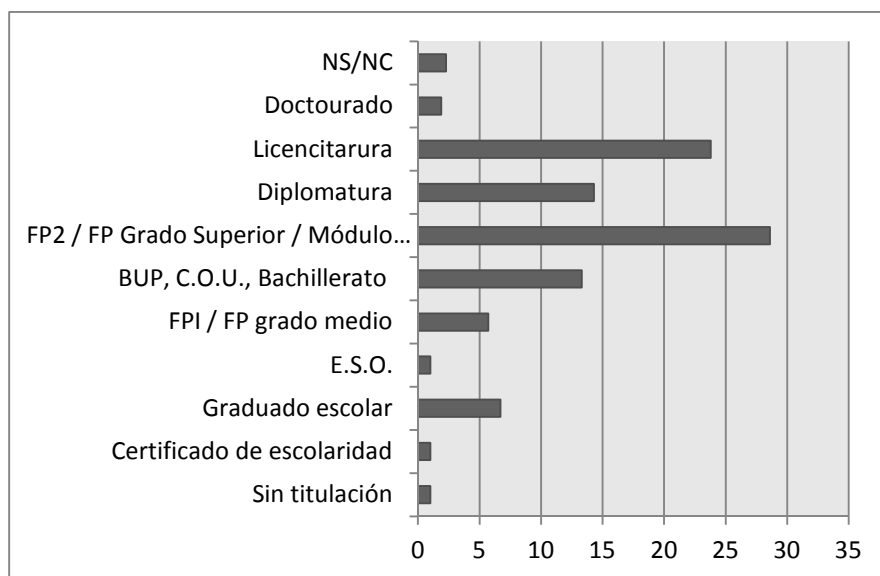


FIGURA 9.6. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DE LA MUESTRA SEGÚN LA TITULACIÓN MÁS ALTA OBTENIDA

Fuente: Elaboración propia

Con la variable de *trabajador en activo*, hacemos referencia a la situación laboral en la que se encuentra el participante al curso en el momento en que realizó la formación, reduciendo las respuestas a “Si” para el caso en el que estuviera trabajando y por tanto en activo con un contrato de trabajo (incluida la situación de baja laboral), o “No” para el caso en que estuviera desempleado o en cualquier otra situación que no fuese laboral y por tanto sin un contrato de trabajo en ninguna de sus variedades (Beca, prácticas, formación, Régimen general...). Los resultados nos permiten afirmar que el 94,3% de los trabajadores participantes en nuestro cuestionario son trabajadores en activo, frente a una minoría compuesta por un 1,9% de trabajadores inactivos. Un 3,8% del total de los participantes, no han indicado en dicho cuestionario su situación laboral.

Las *áreas de funcionalidad laboral* determinadas por la normativa de referencia (R.D. 395/2007), quedarían establecidas en función de las funciones y tareas de trabajo propias del puesto que desempeña el trabajador en su empresa y de nuevo son objeto de análisis de nuestro trabajo. Lo más significativo, es la pertenencia de los encuestados al área funcional relacionada con calidad, que supone un 36,2% del total de la muestra. No obstante, y puesto que lo sigue muy de cerca, con 35,2%, debemos mencionar el área de administración. Las áreas de comercial, dirección y mantenimiento no han supuesto una incidencia importante en la muestra con un 11,4%, 8,6% y 3,8% respectivamente. El 4,8% no han indicado en el cuestionario su área funcional de pertenencia.

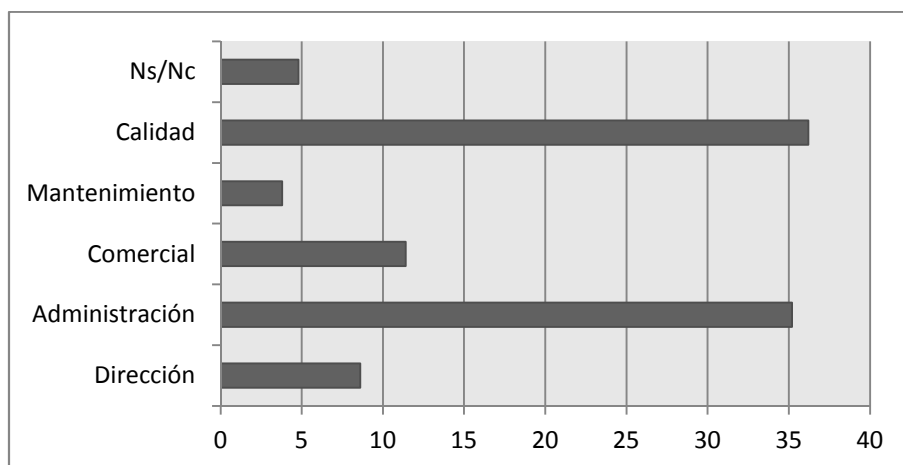


FIGURA 9.7. DISTRIBUCIÓN POR PORCENTAJES DE LA MUESTRA SEGÚN EL ÁREA FUNCIONAL

Fuente: Elaboración propia

De nuevo, es en la normativa de referencia (R.D. 395/2007) donde se determinan las diferentes *categorías funcionales* que poseen los trabajadores participantes a los cursos pertenecientes al subsistema de Formación Profesional para el Empleo, y que quedaría determinado por los grupos de cotización que se indican en su propios contratos y que se reflejan en sus nóminas. En nuestro estudio, y según lo declarado por los participantes en cuanto a su categoría funcional de la compañía en la que trabajan, el mayor porcentaje se ha producido en los puestos de nivel técnico, con un 36,2% del total de los encuestados. El siguiente valor en importancia serían los trabajadores del grupo de cualificados en general, con unos 8,6%, seguidos éstos muy próximos por un 19% de los trabajadores con mando intermedio. Los directivos y no cualificados, tienen una significatividad baja en el valor de la muestra, con un 6,7 y 8,6% para cada uno. Los participantes que no han respondido han supuesto un 5,7% de incidencia en la muestra.

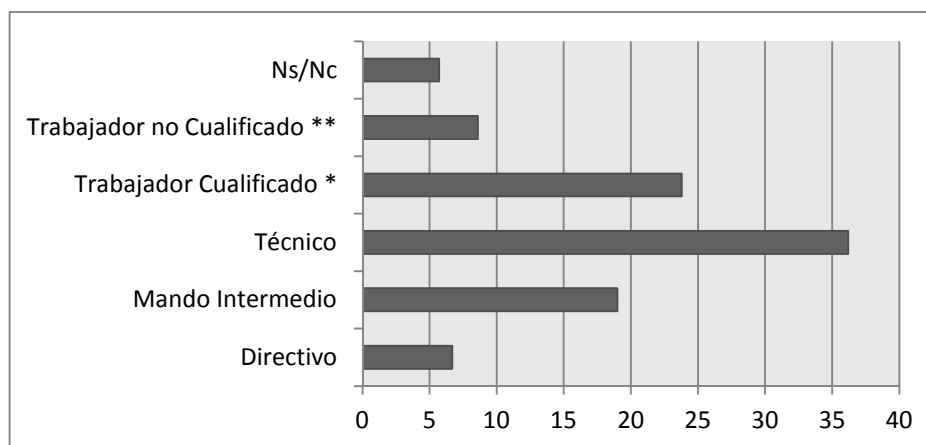


FIGURA 9.8. DISTRIBUCIÓN POR PORCENTAJES DE LA MUESTRA SEGÚN LA CATEGORÍA PROFESIONAL

Fuente: Elaboración propia

Sobre los datos referidos al *tamaño de la empresa* en la que están contratados los trabajadores encuestados, reconocemos un porcentaje mayor en las empresas comprendidas entre 50 a 250 trabajadores, es decir, empresas Pymes, con un porcentaje del 36,2%. Las empresas de más de 251 trabajadores también han tenido una incidencia importante en el muestreo, suponiendo el 20% de trabajadores integrados en organizaciones de este tamaño. Con la coincidencia de obtener el mismo porcentaje de aparición para el caso de empresas de entre 21 a 49 trabajadores. Son, por tanto, las empresas más pequeñas las que menor aparición tienen en la muestra representada en esta investigación, y en orden creciente de tamaño con un 4,8% las de 1 a 5 trabajadores, 6,7% para las empresas de entre 6 a 10 y de 11 a 20 trabajadores un 8,6%. Podemos confirmar que ha habido mayor porcentaje de participación cuanto mayor era el tamaño de la empresa a la que pertenecen los trabajadores encuestados. Han desestimado la respuesta un total de 4 encuestados, que han supuesto un 3,8% de incidencia en la muestra.

Los participantes encuestados han expresado su *satisfacción laboral* con los siguientes niveles de valoración tal y como también hemos recogido de nuestro examen: la satisfacción alta ha supuesto el valor más representativo en el total del muestra con un 60%. El siguiente está representado por un 19% para un nivel bajo de satisfacción, lo que supone por tanto una distancia significativa de una valoración a la otra. Está seguida de una satisfacción muy alta con un 12,4%. La incidencia de participantes con una satisfacción baja es imperceptible en el total de la muestra, con un 2,9%, al igual que los participantes que no han respondido sobre esta percepción, con un porcentaje superior de incidencia del 5,7%. Finalmente, y centrándonos ahora en el *colectivo de pertenencia* como

siguiente variable a analizar, es la normativa de referencia (R.D. 395/2007) la que nos aclara en qué basarse para saber si los trabajadores tienen que responder como pertenecientes o no, siendo estos:

- Perceptores o solicitantes de renta mínima de inserción.
- Etnia gitana.
- Reclusos en tercer grado o exreclusos.
- Mujeres con carga familiar no compartidas, víctimas de malos tratos, en situación de extrema marginación social o laboral
- Drogodependientes en rehabilitación.
- Personas sin hogar.
- Personas en situación de riesgo exclusión social, en general (grupos mixtos donde coincide más de un colectivo de los ya mencionados).

El estadístico de frecuencia, permite afirmar que la mayoría de los participantes no han respondido al planteamiento de esta variable, por tanto, no podemos hacer una conclusión al respecto. Han respondido que no el 12,4%, frente al 87,6% que no sabe/no contesta. No se ha obtenido ninguna respuesta positiva de pertenencia al mismo.

9.2.2. Resultados del cuestionario

El análisis descriptivo de los datos, corrobora que los participantes han valorado positivamente, y con porcentaje alto en general, los cursos que han realizados, puesto que la respuesta más generalizada ha sido la de “bastante” para cada uno de los ítems y categorías, con ciertas excepciones que son las que detallamos a continuación.

En el BLOQUE I sobre *Información relacionada con la tutoría*, en el ítem 9 "Me he comunicado con mi tutor a través de correo", la tabla obtenida refleja los resultados alcanzados sobre las valoraciones hechas acerca de la frecuencia con la que el participante se comunicaba con el tutor a través del correo electrónico, de la que podemos deducir que con “poca” frecuencia se daba este tipo de interacción (34,3%). Pero la respuesta que indica una comunicación por este medio de “bastante” frecuencia, se presenta muy de cerca con un porcentaje del 34,3%, por lo que queda muy equiparada para concluir. “Mucha” y con “Baja” frecuencia, podemos valorarlo como de reducida incidencia con un 18,1% y 13,3% respectivamente.

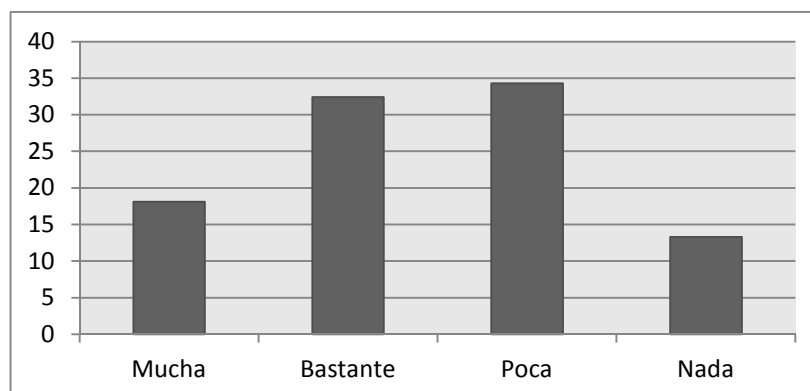


FIGURA 9.9. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA COMUNICACIÓN CON EL TUTOR A TRAVÉS DEL CORREO

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al ítem 10 "Me he comunicado con mi tutor a través de chat", determinamos que los valores destacables que se derivan, hacen referencia a la "poca" o "nada" utilización de dicho medio (20% y 67,6%). Por lo que en este caso, los valores menos estimados son los que determinarían una alta frecuencia en el empleo del *chat*. Tan sólo un participante no ha respondido al respecto.

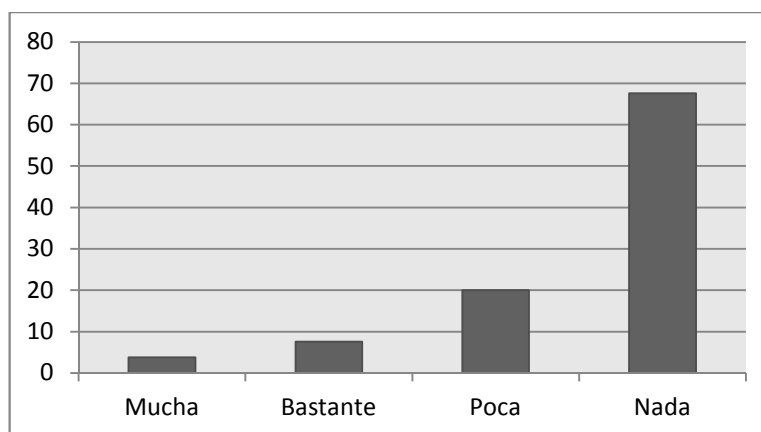


FIGURA 9.10. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA COMUNICACIÓN CON EL TUTOR A TRAVÉS DEL CHAT

Fuente: Elaboración propia

El ítem 11 "Me he comunicado con mi tutor a través de teléfono", la tabla obtenida muestra los porcentajes de incidencia en la utilización del teléfono para comunicarse con el/los tutor/es en el desarrollo del curso realizado, con un alto grado de apreciación (43,8%) comprobamos que no se utiliza nada por los participantes al curso, pero se reparte equilibradamente para las opciones de "bastante" (28,6%) y "poco" empleo del teléfono (23,8%). Las respuestas referidas a un empleo muy alto del mismo, no tienen significatividad en el muestreo, con tan solo tres respuestas que afirmen este valor.

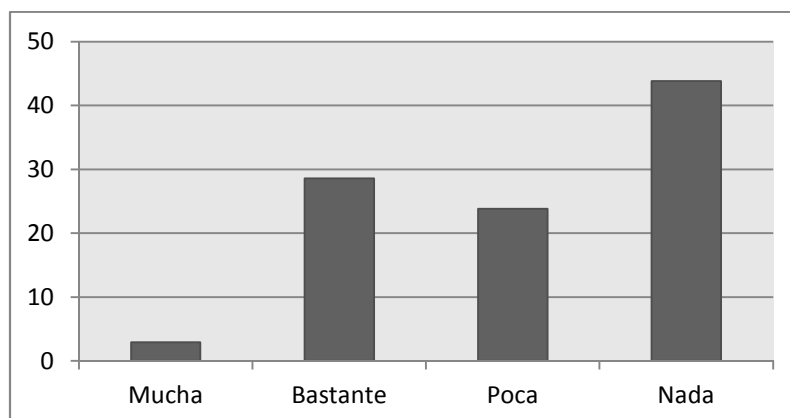


FIGURA 9.11. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA COMUNICACIÓN CON EL TUTOR A TRAVÉS DEL CHAT

Fuente: Elaboración propia

Para el ítem 13 "Durante el desarrollo del curso he necesitado ponerme en contacto con la gestora del mismo al no haber resuelto el tutor mis dudas", la posibilidad planteada sobre la necesidad de contactar con la gestora del curso derivada de la deficiente atención tutorial recibida durante el desarrollo de la formación, nos descubre que con un porcentaje muy superior, no se vieron el 70,5% obligados a establecer dicho contacto, entendiendo por tanto como suficiente la ayuda otorgada por el tutor destinado para ello. Son el 21,9% de la muestra los que han determinado "pocas" las ocasiones en que lo han requerido. Y con porcentajes poco incidentes, el 1% lo ha requerido en "muchas" ocasiones y el 3,8% de los encuestados "bastantes" veces. Tres participantes no saben/no contestan.

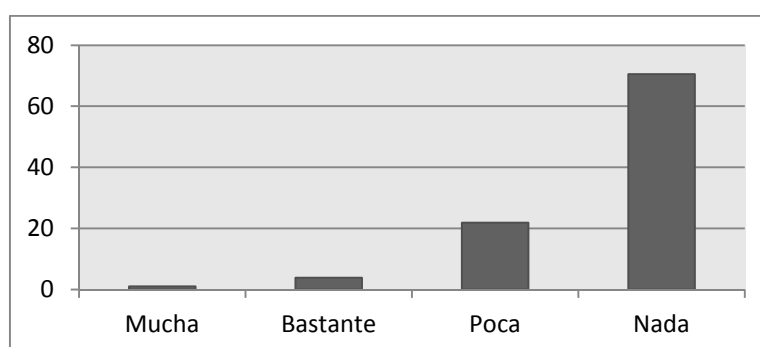


FIGURA 9.12. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA NECESIDAD DE PONERSE EN CONTACTO CON LA GESTORA

Fuente: Elaboración propia

En el BLOQUE II sobre *Información relacionada con el estudio*, con el ítem 19 "Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo", tratamos de recabar información sobre la posibilidad que los participantes han tenido de realizar actividades grupales. Del cuadro se desprende que

mayoritariamente en los cursos analizados, no se ha desarrollado ninguna actividad grupal con un porcentaje obtenido del 65,7%. Sólo un trabajador ha considerado como “muchas” la ocasiones que ha tenido para llevar a cabo actividades en conjunto, con “bastante” posibilidad el 11,4% y con “poca” el 21,9%.

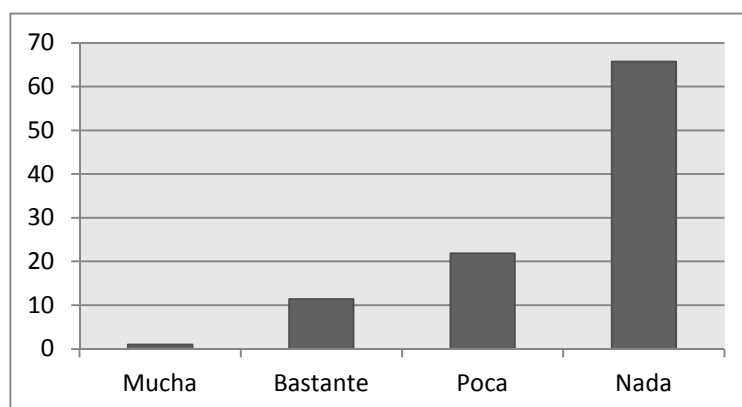


FIGURA 9.13. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA OPORTUNIDAD DE REALIZAR DE ACTIVIDADES EN GRUPO

Fuente: Elaboración propia

En el Ítem 20 "He optado por trabajar en grupo", y analizando la tabla obtenida, verificamos que apenas es estimada por los sujetos la opción de trabajar en grupo, con una respuesta del 69,5% que así responden, seguido con un 20% que su preferencia es “poca”. Los siguientes valores para “muchas” y “bastante”, apenas son tenidos en cuenta con un 2,9% y 6,7%. En este caso, un participante no expone su preferencia.

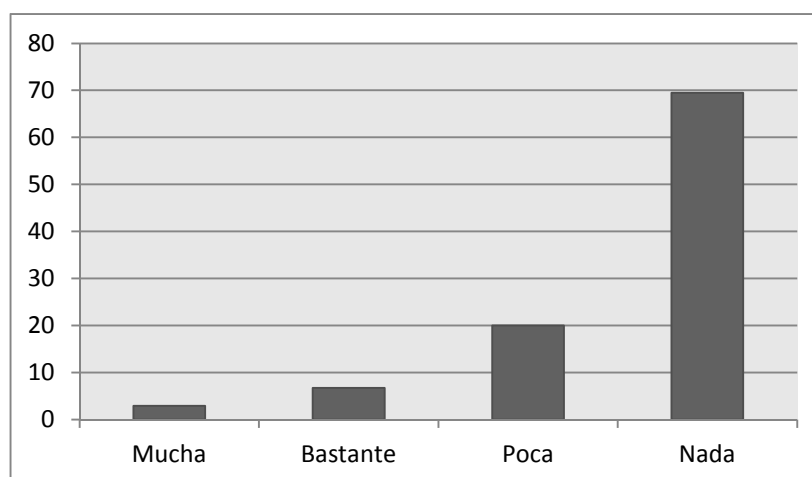


FIGURA 9.14. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER OPTADO POR TRABAJAR EN GRUPO

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al ítem 21 "He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros", el tipo de contacto mediante *chat* y foro para contactar con el resto de compañeros, tiene una baja aceptación atendiendo al resultado obtenido, que refleja que no lo utilizan "nada" el 73,3%. El resto de estimaciones son de baja significatividad, con un orden creciente de incidencia de Poca (12,4%), Bastante (7,6%) y Mucha (4,8%). Un participante no responde a la cuestión planteada.

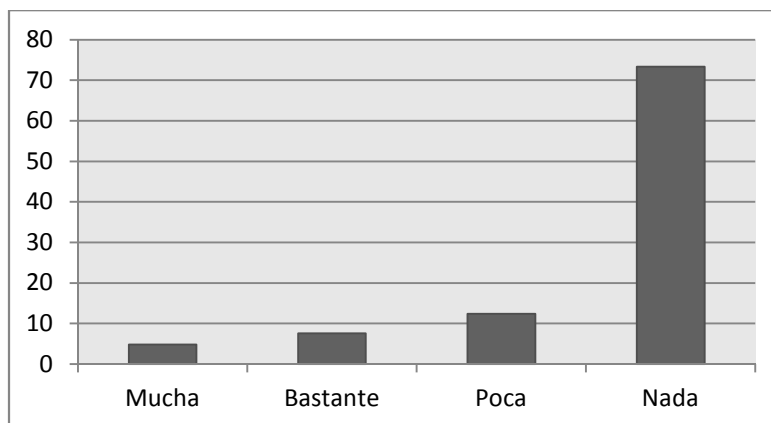


FIGURA 9.15. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER UTILIZADO LOS FOROS Y EL CHAT DE LA PLATAFORMA PARA CONTACTAR CON OTROS TELECOMPAÑEROS

Fuente: Elaboración propia

Con el ítem 22 "Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso", se intenta descubrir si el participante ha obtenido ayuda o no de sus telecompañeros durante la realización del curso. El mayor porcentaje es para la opción que indica que no han recibido nada de ayuda por parte de los colegas con un 70,5% de las respuestas en este sentido. Las siguientes respuestas son de baja incidencia, con un 13,8% los que consideran poca la ayuda, 10,5% consideran bastante la ayuda y sólo un 3,8% consideran mucha la ayuda recibida. Un 1% no responden al ítem.

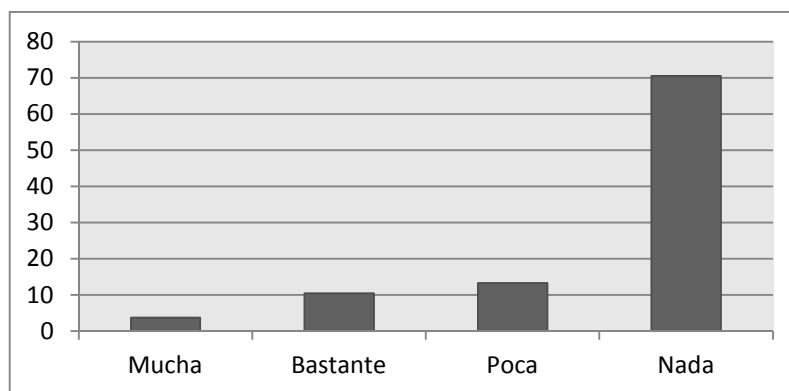


FIGURA 9.16. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER OBTENIDO AYUDA DE LOS TELECOMPAÑEROS

Fuente: Elaboración propia

Con el ítem 23 "Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros", hemos tratado de indagar si poder contar con el apoyo de sus compañeros aumentó su motivación hacia el curso. En correspondencia y lógica coherencia con las respuestas obtenidas en los anteriores ítem relacionados con la cuestión de telecompañeros y trabajo en grupo, ha supuesto una estimación del 66,7% de sujetos los que no han considerado su motivación "nada" aumentada por el apoyo de los mismos. Seguido de "poca" consideración para su motivación (21,9%), "bastante" (7,6%) y "muchas" (2,9%). Un participante no ha reflejado su opinión para esta cuestión.

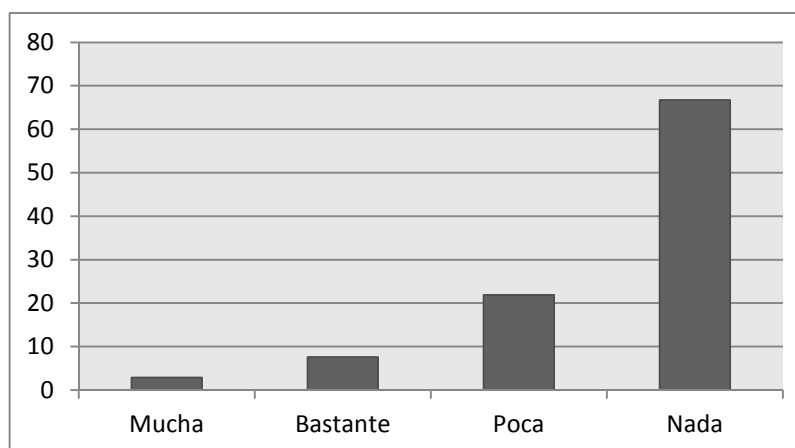


FIGURA 9.17. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER AUMENTADO LA MOTIVACIÓN AL PODER CONTAR CON EL APOYO DE LOS TELECOMPAÑEROS

Fuente: Elaboración propia

Ya en el BLOQUE III sobre *Información relacionada con la plataforma*, el ítem 24 "Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso" está pensado para descubrir en qué medida las cuestiones técnicas relacionadas con la informática han podido

entorpecer el normal desarrollo del curso realizado. El tipo de respuesta que indica que no les han entorpecido “nada” estas cuestiones, ya que la valoración la tenemos que hacer a la inversa de lo planteado hasta ahora, ha supuesto un 44,8%, seguido muy de cerca por los que consideran “poca” la obstrucción provocada (38,1%). Son el 11,4% los que consideran “bastante” acuciantes los problemas informáticos acaecidos y el 4,8% “muchas” las ocasiones. Un cuestionado no respondió al planteamiento de esta situación.

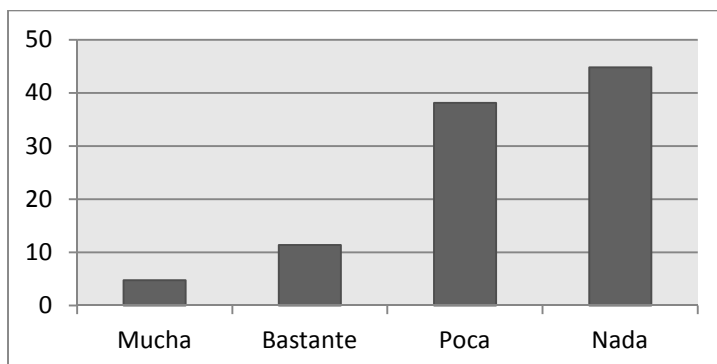


FIGURA 9.18. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LAS CUESTIONES TÉCNICAS RELACIONADAS CON LA INFORMÁTICA HAYAN ENTORPECIDO EL NORMAL DESARROLLO DEL CURSO

Fuente: Elaboración propia

En el ítem 26 "He utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma", con unos porcentajes similares, obtenemos una respuesta equilibrada en las dos opciones ofrecidas en cuanto a la utilización de todos los servicios ofrecidos por la plataforma a los participantes al curso. No han utilizado todo el 53,3% y si lo han utilizado todo el 44,8%. El 1%, poco relevante, no respondió al ítem.

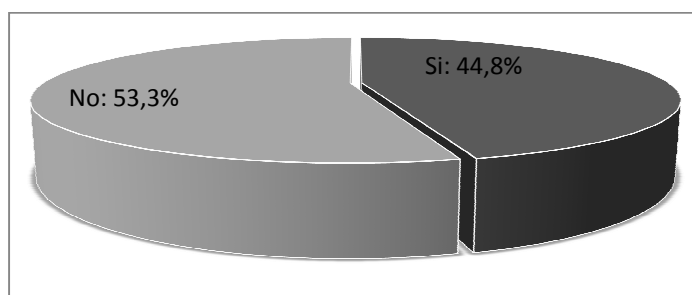


FIGURA 9.19. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER UTILIZADO TODOS LOS SERVICIOS QUE OFRECE LA PLATAFORMA

Fuente: Elaboración propia

En el BLOQUE IV sobre *Información relacionada con los contenidos*, el ítem 38 "La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato...", determina el formato en que se han encontrado los documentos facilitados a los participantes durante el desarrollo del curso. Se ofrecían cuatro opciones, siendo los formatos en los que mayor acuerdo ha

habido el texto y *PDF*, con poca diferencia de porcentaje (38,1% y 37,1% respectivamente). El hipertexto y el audio han tenido poca presencia en los cursos a juzgar por las respuestas obtenidas que reflejan un 16,2% para el primero y un 3,8% para el segundo. Un porcentaje del 4,8%, no han proporcionado una respuesta a esta cuestión.

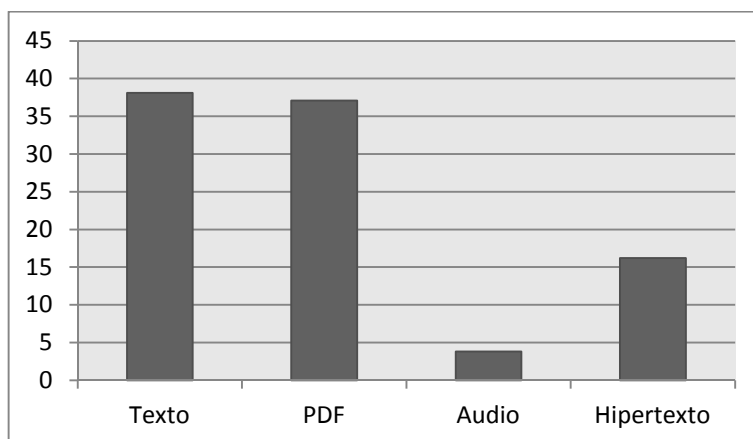


FIGURA 9.20. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE EL FORMATO DE LA MAYORÍA DE LOS DOCUMENTOS A LOS QUE SE HA TENIDO ACCESO

Fuente: Elaboración propia

Continuando en el BLOQUE V sobre *Información relacionada con la evaluación*, en el ítem 40 "La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles/actividades periódicas a lo largo del curso" y por tanto, en lo que se refiere a la evaluación aplicada que discriminara lo aprendido, se les plantea a los participantes si se les propuso mediante controles o actividades periódicas a lo largo del curso. Las opciones de respuesta son dos, que tal y como aparecen claramente representados en la gráfica, se interpreta con precisión que "sí" ha sido periódica al obtener un 72,4% de respuestas en este sentido, frente al 22,9% que contestan que "no". Cinco participantes no se declinan en ningún sentido.

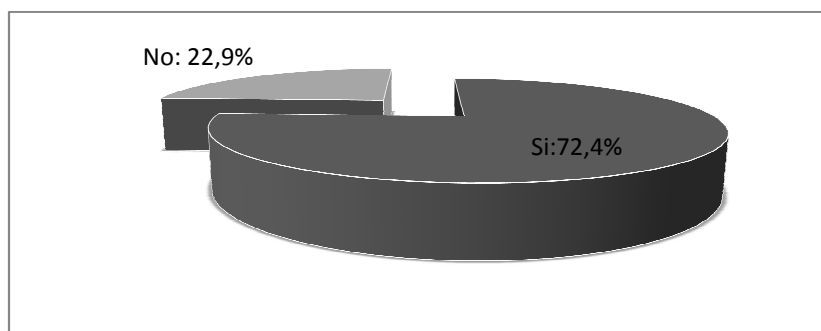


FIGURA 9.21. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA EVALUACIÓN DE LO APRENDIDO MEDIANTE CONTROLES/ACTIVIDADES PERIÓDICAS

Fuente: Elaboración propia

En contraposición al ítem anterior, es en el ítem 41 "La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final del curso", que se les plantea a los participantes si la evaluación realizada para determinar el aprendizaje del curso fue aplicada tan sólo al final del mismo. Las respuestas aportadas indican incoherencia con las anteriores conclusiones, pues de nuevo el mayor porcentaje lo obtenemos en la respuesta positiva con un 70,5%, frente al 22,9% que indican que no fue final la prueba evaluadora. El 5,7% de los encuestados no se declinan por ninguna opción.

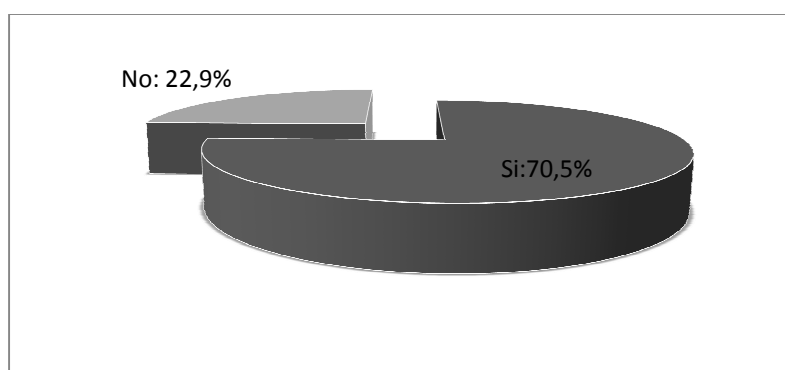


FIGURA 9.22. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA EVALUACIÓN DE LO APRENDIDO MEDIANTE UNA PRUEBA FINAL

Fuente: Elaboración propia

En el ítem 43 "Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor", sobre la culminación del curso, la tabla de frecuencias refleja la asiduidad de seguimiento por parte del tutor que reciben los participantes. Responden que con bastante asiduidad un 30,5%, pero esta respuesta no resulta del todo significativa al verse seguida con el mismo porcentaje de la opción que indicaría la nula obtención de este seguimiento. El siguiente porcentaje en cercanía sería el que representa la respuesta de "poco" seguimiento por parte del tutor (23,8%) y con muy poca representatividad

(8,6%), la respuesta más positiva que refleja un seguimiento muy acentuado por parte de la figura del tutor. Siete de los participantes que representan un 6,7% de la muestra total, no han señalado el *feedback* recibido.

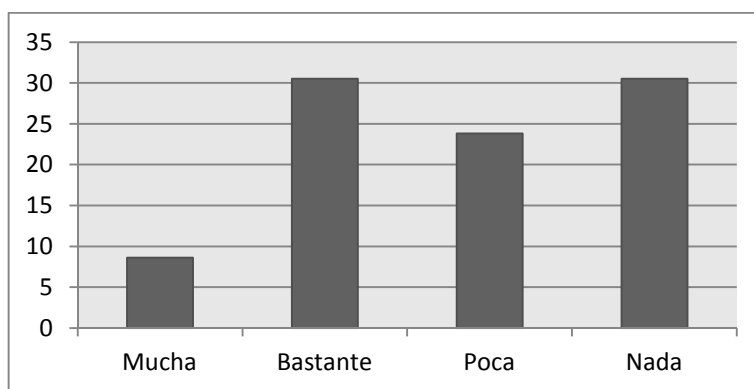


FIGURA 9.23. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE EL SEGUIMIENTO DEL TUTOR UNA VEZ FINALIZADO EL CURSO

Fuente: Elaboración propia

En el BLOQUE VI sobre *Información relacionada con la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo*, el ítem 49 "Hubiera realizado igualmente este curso con idénticas características, pero abonado de forma privada", para conocer la influencia que la particularidad de gratuito influye en la percepción del curso para el participante, planteamos a los encuestados el siguiente ítem. En éste se les pregunta si hubieran realizado la formación con iguales características, pero teniendo que ser pagado por ellos. Los resultados obtenidos reflejan que son pocas o nulas las posibilidades, con un 37,1% y 38,1% para cada respuesta. El 6,7% lo hubiera realizado decididamente con mucha probabilidad y con "bastante" el 18,1%.

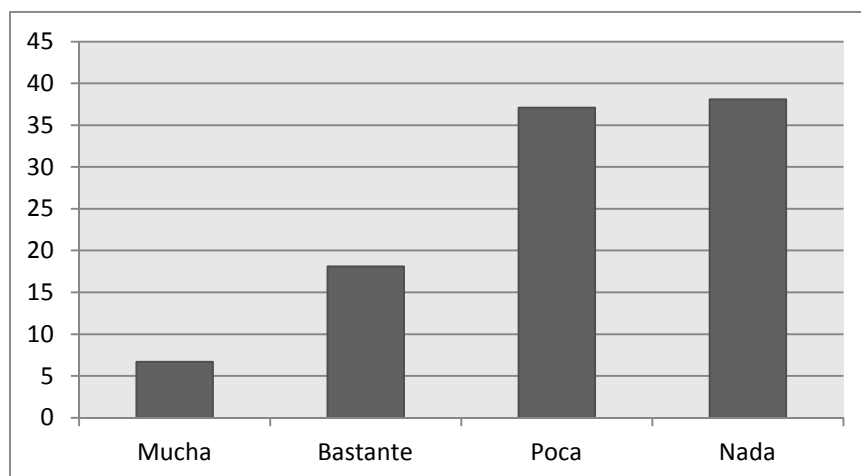


FIGURA 9.24. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER REALIZADO IGUALMENTE EL CURSO CON IDÉNTICAS CARACTERÍSTICAS PERO ABONADA DE FORMA PRIVADA

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el ítem 50 "He realizado el curso dentro de mi horario laboral", los resultados que ofrece la tabla, indican que el 40,2% de los participantes en el curso, han desarrollado el curso fuera del horario laboral. Es el 30,5% quienes afirman haber empleado un "poco" de su jornada laboral para la ejecución del curso. Con los valores más bajos interpretamos que el 15,2% sí que han hecho "bastante" uso de su horario laboral para progresar en el curso y el 11,4% "mucho" tiempo de su jornada.

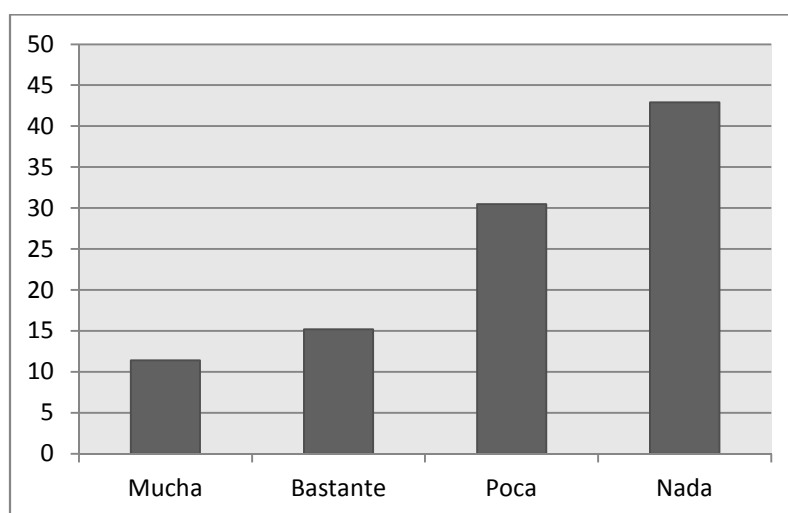


FIGURA 9.25. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER REALIZADO EL CURSO DENTRO DEL HORARIO LABORAL

Fuente: Elaboración propia

En el último BLOQUE VII sobre *Información relacionada con la experiencia*, el análisis descriptivo de los datos obtenidos del ítem 56 "Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado en la modalidad presencial",

corroborar que la mayoría de participantes no reclaman la modalidad presencial en este curso para haberlo considerado más útil y provechoso, pues el 40% considera la modalidad presencial de “poca” efectividad. Con idénticas proporciones porcentuales (25,7%), han opinado que sí hubiera sido “bastante” más provechoso o incluso “mucho” más, en el caso de tratarse de un curso presencial. Tan sólo el 8,6% no da ningún valor añadido a la modalidad presencial frente a la teleformativa, en lo que a utilidad y productividad se refiere. Advertimos que este ítem, como ya explicábamos en el ítem 24, es otro cuya interpretación hay que desvelarla a la inversa.

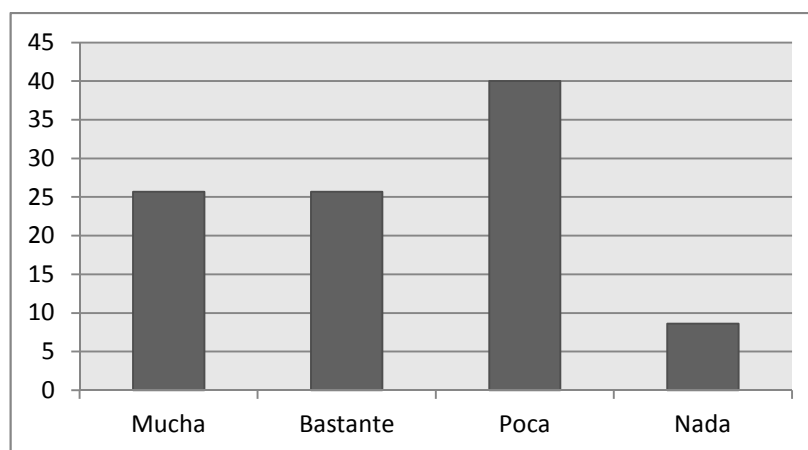


FIGURA 9.26. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE HABER SIDO MÁS PROVECHOSO Y ÚTIL Y CURSO DE HABERLO REALIZADO EN MODALIDAD PRESENCIAL

Fuente: Elaboración propia

Con el ítem 57 "A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar" y con una estimación del 53,3%, situamos a los participantes que no han tenido intención “ninguna” de abandonar durante el desarrollo del curso. El 27,3% se han sentido en “pocas” ocasiones tentados, así como el 13,3% que han sentido en “bastantes” ocasiones este deseo. Tan solo el 5,7%, han tenido muchas intenciones de abandonar en su objetivo por finalizar el curso. Una vez más, aclaramos que la interpretación de este ítem se lleva a cabo de modo invertido.

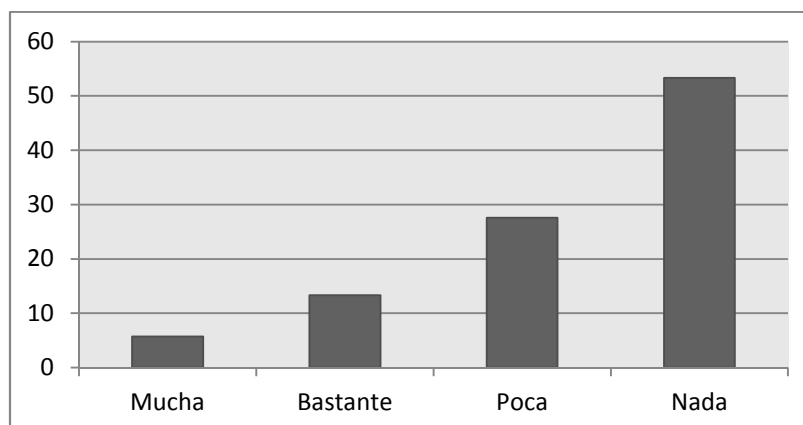


FIGURA 9.27. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES DEL ÍTEM SOBRE LA INTENCIÓN DE ABANDONAR A LO LARGO DEL DESARROLLO DEL CURSO

Fuente: Elaboración propia

9.2.3. Resumen de resultados

Una vez analizados los datos expuestos en apartados anteriores, podemos proceder tanto a arrojar conclusiones generales sobre las respuestas obtenidas acerca de la calidad y satisfacción percibida por los participantes a los cursos, así como conclusiones acerca de mejoras posibles que se puedan realizar a nuestro cuestionario, en aras de validarlo científicamente con argumentaciones sólidas.

Podemos afirmar que la mayoría sociodemográfica de la muestra aceptada resultan ser de forma ecuaníme tanto hombres como mujeres, de entre 31 a 45 años de edad, no pertenecientes al colectivo prioritario, con titulación máxima FP2/FP Grado Superior/Módulo Profesional y licenciados. La situación laboral de estos trabajadores es activa, pertenecientes al área funcional de calidad y administración, siendo la categoría laboral más generalizada la de Técnico. En su mayoría pertenecientes a empresas con un tamaño de entre 50 a 251 trabajadores, seguido en exactas proporciones las de tamaño que van de 21 a 49 y de 251 trabajadores en adelante. La satisfacción laboral de la mayoría es alta. La tabla 9.3 representa el compendio de todos los datos expuestos sobre el resumen sociodemográfico, que nos da una imagen de la generalidad de la muestra encuestada.

TABLA 9.3. RESUMEN DE RESULTADOS SOCIODEMOGRÁFICOS MAYORITARIOS DEL CUESTIONARIO PROPIO

VARIABLE	RESULTADOS
Sexo	Igual hombres que mujeres
Edad	31-45 años
Colectivo Prioritario	Si
Titulación máxima	FP2/FP Grado Superior/Módulo Profesional y licenciados
Situación laboral	Activa
Área funcional	calidad y administración
Categoría laboral	Técnico
Tamaño de empresa	De 50 a 251 y de 251 en adelante
Satisfacción Laboral	Alta

Fuente: Elaboración propia

Continuando con los datos más técnicos, propios del cuestionario diseñado, inferimos que:

- La satisfacción con respecto del tutor, en lo que a sus funciones específicas se refiere, tanto de orientación en cómo manejarse por la plataforma, organización y distribución de las horas de estudio, como solucionando las dudas técnicas propias de la temática del curso, ha resultado bastante positiva, no pudiendo señalar en nunca una opinión negativa en ninguno de los ámbitos que hemos mencionado. Por ello, entendemos que el tutor ha adquirido un papel fundamental en el desarrollo de dichos cursos de cara al alumno, influenciándole positivamente en tal sentimiento.
- A los alumnos les ha resultado fácil ponerse en contacto con el/los tutor/es, siendo el medio más comúnmente utilizado para comunicarse con dicha figura el correo electrónico, que queda muy distante de las frecuencias con las que se ha utilizado el *chat* o el teléfono.
- Los participantes a los cursos, no han sentido una dependencia significativa del tutor, lo que nos hace intuir el buen rol que el tutor ha asumido en su labor orientativa y constructivista del aprendizaje.
- El papel de la gestora del curso no ha resultado imprescindible para el normal desarrollo de los cursos, en cuanto a orientación y ayuda a los participantes se refiere, puesto que el/los tutor/es han cubierto las dudas y problemas acaecidos a los participantes durante la formación. No obstante, han podido contactar con ella cuando lo han necesitado, aunque estas coyunturas han debido sucederse en pocas ocasiones.

- Los participantes han mostrado motivación para estudiar cada día de una forma responsable y voluntariosa.
- Los alumnos han necesitado imprimir los contenidos para proceder a su estudio directamente sobre papel y no en pantalla, a pesar de tratarse de un curso *on-line*.
- Las frecuentes actividades prácticas que se han presentado en los cursos, han resultado de utilidad y ayuda a los participantes para una mejor asimilación de los contenidos.
- Esta modalidad formativa ha fomentado el trabajo individualista y no cooperativo, tal y como reflejan los datos obtenidos, pues los participantes no han desarrollado normalmente actividades de este tipo, ni tampoco consideran haberlas necesitado. El contacto con sus telecompañeros ha resultado prácticamente nulo. En consecuencia, podemos deducir que los alumnos se sienten independientes y seguros sin relacionarse con el resto de compañeros que también realizan la formación como él.
- Las cuestiones informáticas no han resultado influyentes en el normal desarrollo del curso, quienes en pocas ocasiones muestran haber tenido problemas de este tipo que les impida avanzar fluidamente en la formación según los plazos establecidos. Ni tan siquiera en el manejo de la plataforma de formación.
- Por debajo de la media están los participantes que aprovechan los servicios que ofrece la plataforma y por tanto las virtudes que esta modalidad formativa les brinda.
- No obstante, no ha supuesto problema alguno acceder a cualquier documento que hayan deseado para ampliar o para clarificar contenidos, los cuáles han considerado válidos y adecuados.
- El entorno gráfico de la plataforma se ha mostrado agradable y amable a la vista a los participantes, quiénes la valoran positivamente en este sentido.
- Las primeras impresiones entre objetivos y contenidos, teoría y práctica, volumen y duración, así como entre lo que esperaban aprender y lo que realmente han aprendido, parece seguir una correspondencia positiva según la opinión mayoritaria de los participantes, quiénes no han sufrido decepciones ni desmotivaciones en este sentido.
- Los contenidos propios del área de estudio del curso han sido positivamente valorados por la mayoría, incluyendo su forma de

presentarlos y organizarlos, lo que ha permitido que el participante valore los cursos favorablemente en cuanto a la comprensión de los mismos.

- El formato en que se han presentado la mayoría de los documentos en el curso han sido en texto o *PDF*.
- Los enlaces e hiperenlaces ofrecidos a lo largo del desarrollo del curso, han resultado de utilidad para los alumnos-trabajadores.
- Las evaluaciones presentadas en el curso, han sido tanto periódicas como una final, de la que han conocido rápida y continuamente la calificación como *feedback* informativo de sus progresos. Esto es posible porque tuvieron que realizar ambas evaluaciones durante el progreso del curso, como exámenes a corto plazo y un examen final definitivo.
- Hay alumnos que han tenido, una vez finalizado el curso, un seguimiento muy acuciado por parte del tutor/es, mientras que otros no han tenido contacto alguno en este sentido y en frecuencias exactamente iguales.
- Los participantes quedan satisfechos en cuanto a lo aprendido en el curso según sus propias pretensiones iniciales.
- La documentación administrativa exigida para presentar por parte del participante según la normativa establecida, no ha supuesto especial inconveniente a éstos como para provocarles una desmotivación en la participación de la formación.
- Han sido conscientes en todo momento de la financiación que de los cursos se beneficia su empresa para que puedan ofrecérsela gratuita, no considerando dicha particularidad un motivo de desprestigio del mismo como para haber preferido adquirir los mismos conocimientos mediante un curso abonado de forma privada.
- Los trabajadores-alumnos, han desarrollado mayoritariamente la formación fuera de su horario laboral, es decir, empleando tiempo libre.
- La satisfacción en general ha sido alta, hasta el punto que recomendarían el curso a conocidos o incluso para aumentar sus propios conocimientos ya adquiridos, además de valorar la experiencia adquirida en el manejo de formación en modalidad virtual, por lo que en general les ha merecido la pena, sin haber tenido la intención de abandonar en su trascurso.

- Los participantes consideran de una forma equiparable que el curso les hubiera resultado más provechoso si lo hubieran realizado en modalidad presencial.

9.3. PANORÁMICA COMPARATIVA ENTRE EL CUESTIONARIO OFICIAL Y EL PROPIO

Las siguientes líneas tienen por objetivo realizar una comparativa de los datos obtenidos de ambos cuestionarios en aquellas dimensiones e ítems que permitan este análisis, señalando las cuestiones más significativas y concluyendo las diferencias más incidentes detectadas, como argumentación contrastada que nos oriente hacia elaboración definitiva y objetiva de nuestro cuestionario final que presentaremos en siguiente capítulo. Con esta visión comparada de ambos cuestionarios, comprobaremos, entre otras cosas, si los datos obtenidos mediante ambos instrumentos y por tanto, las conclusiones, son similares o no.

Debemos poner de manifiesto que aunque los ítems son distintos, así como las estructuras, sí que existen ítems en ambos cuestionarios que nos revelan o aportan datos sobre un aspecto concreto y por tanto son objeto de comparación. Por ello, no comparamos ítems, sino la información que se deduce al interpretar esos ítems. Queda de esta manera aclarado, que no se trata de una comparación exacta sino aproximativa. Siguiendo la línea hasta ahora desarrollada, mencionamos sólo aquellos que tienen interés por presentar alguna diferencia, y dando por coincidentes aquellas a las que no se haga alusión. Aunque debemos de adelantar, que sólo se han obtenido diferencias en lo que a datos sociodemográficos se refiere.

Para comenzar, y en cuanto a la *edad* de los participantes, no es coincidente en los tramos de un cuestionario a otro, pues obtenemos un gran porcentaje para el caso de la FTFE en el tramo de 18 a 30 años que casi duplica al de nuestro cuestionario. Sí existen porcentajes cercanos en el tramo de 31 a 45 años.

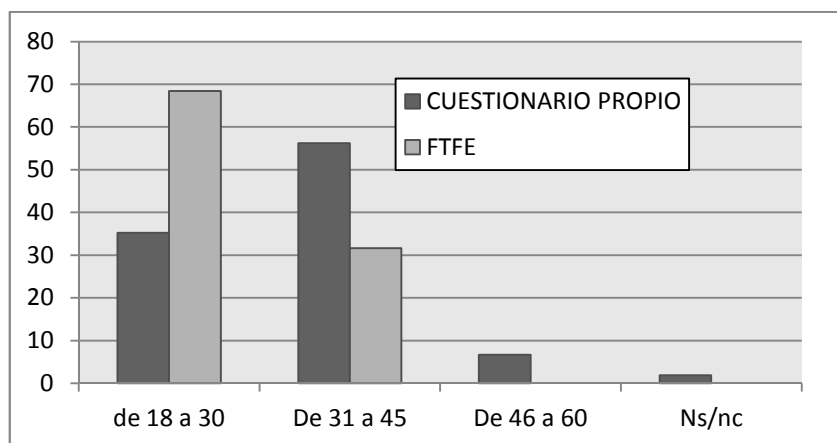


FIGURA 9.28. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES COMPARATIVOS DE CUESTIONARIOS EN EDAD

Fuente: Elaboración propia

Sobre el *tamaño de empresa*, los trabajadores participantes han indicado que el tamaño de la empresa a la que pertenecen varía en función del cuestionario que se lo pregunta, pues en el de la FTFE la mayoría trabaja en empresas de 251 trabajadores en adelante y en el cuestionario de elaboración propia el tamaño de las empresas contratadoras es de 50 a 251 trabajadores. Las proporciones son similares en sendos cuestionarios para el caso de las empresa de 21 a 49 trabajadores, pero no la opción más representativa.

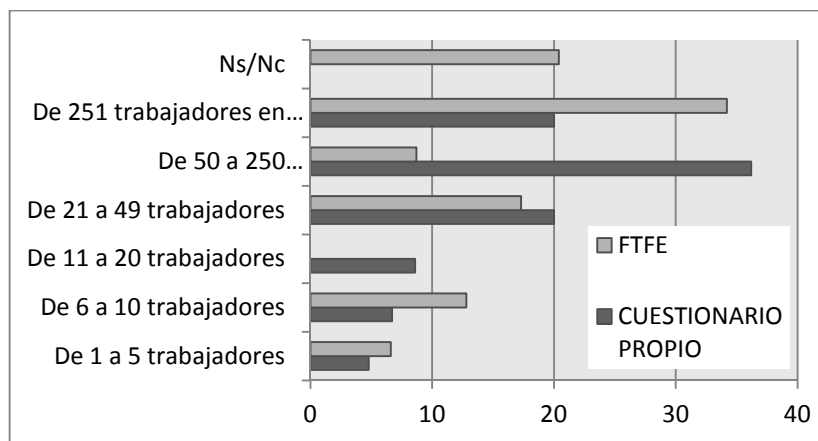


FIGURA 9.29. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES COMPARATIVOS DE CUESTIONARIOS EN TAMAÑO DE EMPRESA

Fuente: Elaboración propia

En referencia al *horario del curso*, los encuestados a través de la FTFE indican que mayoritariamente han realizado el curso dentro del horario laboral, pero los encuestados de nuestro instrumento indican que el curso lo han realizado fuera de la jornada laboral prácticamente.

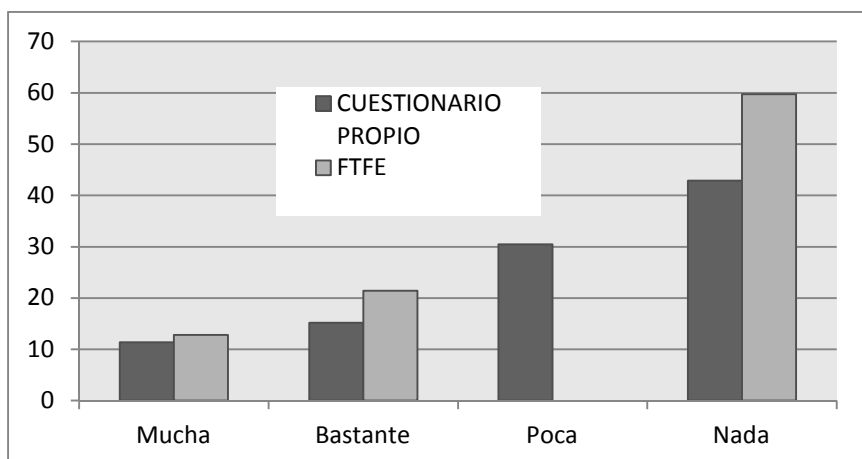


FIGURA 9.30. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES COMPARATIVOS DE CUESTIONARIOS EN HORARIO DEL CURSO

Fuente: Elaboración propia

Así que resumiendo, de acuerdo con los datos que acabamos de presentar, podemos indicar que:

- El tramo de edad varía, debiendo abrir el encuadre de edades que comprenden los encuestados a de entre 18 y 45 años. Ciertamente es que, la mayoría de edades que quedan enmarcadas en el tramo de 18 a 30 años de los participantes de la FTFE, en su mayoría son las edades más cercanas a 30 años.
- Las titulaciones más frecuentes son de las respuestas que mayor variación hemos obtenido de uno a otro cuestionario, por lo que según los nuevos datos obtenidos, la mayoría quedaría establecida en estudios de FP medio y superior, Bachillerato, Licenciados y Diplomados, aunque sí existe coincidencia en la proporción mayor que se ha obtenido para el caso de FP2.
- El tamaño de las empresas a las que pertenecen los trabajadores encuestados alcanza desde los 50 a los 251 en adelante, por lo que nuevamente queda ampliado como en anteriores categorías.
- El horario de realización del curso, de nuevo no coincide en las respuestas obtenidas de ambos cuestionarios, por lo que no podemos determinar con certeza que se realice mayoritariamente fuera del horario laboral puesto que los datos de la FTFE indican justo lo contrario. Esto puede estar justificado por la obligación establecida por normativa de que parte del curso sea desarrollado en dicho horario laboral.

Debemos señalar que en el ítem que hace referencia a la adecuación de los medios de apoyo ofrecidos, como son tutorías, correos, teleconferencias, biblioteca virtual, *chats*... la mayoría de respuestas obtenidas han sido “bastante” positivas en ambos cuestionarios, pero en los resultados de la FTFE destacan también las respuestas que indican que no han sido “nada” apropiados, aprovechados o utilizados dichos medios puesto que el porcentaje es prácticamente igual que para la respuesta “bastante” ya comentada. Sirva como ejemplo la figura 9.31, en la que presentamos la distribución de una de estas variables analizadas.

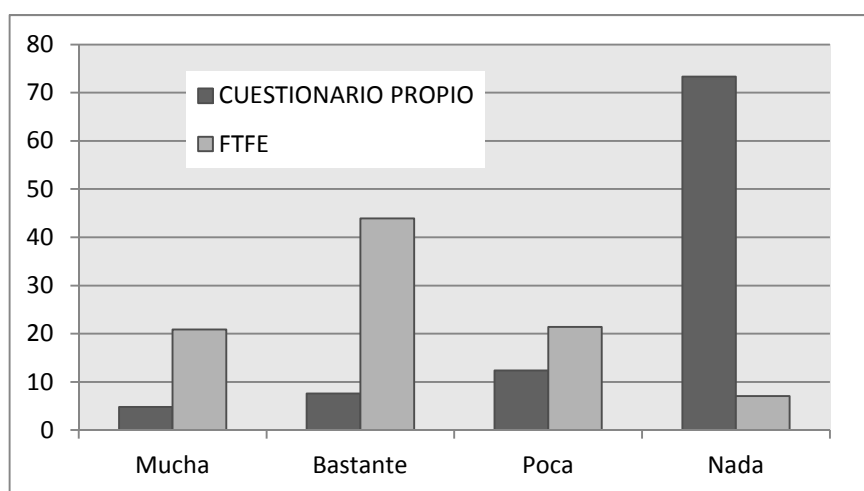


FIGURA 9.31. DISTRIBUCIÓN DE PORCENTAJES COMPARATIVOS DE CUESTIONARIOS SOBRE UTILIZACIÓN DEL CHAT Y EL FORO PARA CONTACTAR CON COMPAÑEROS

Fuente: Elaboración propia

Habiendo señalado estas diferencias sociodemográficas detectadas, y como comentábamos párrafos atrás, todas las conclusiones técnicas obtenidas a través del estudio de nuestro cuestionario propio, quedan confirmadas mediante el análisis del cuestionario implementado por la Fundación Tripartita.

Sólo nos queda matizar, que el coeficiente de fiabilidad obtenida en ambas escalas es alto y con una diferencia poco significativa entre ellos, siendo en el cuestionario de Fundación Tripartita de 0,939 y en el de elaboración propia de 0,922.

9.4. RESULTADOS DE LAS VARIABLES RELACIONADAS

En coherencia con lo planteado en el apartado 8.4 del capítulo anterior, donde llevamos a cabo un estudio en el que relacionamos diversas variables sociodemográficas con otras directamente vinculadas a la satisfacción y calidad

percibida en el curso, exponemos con la tabla 9.4, los resultados (medias) que hemos obtenido tras llevar a cabo la segmentación de datos, relacionando las diferentes variables sociodemográficas con las de índole técnicas con respecto a la calidad y satisfacción.

TABLA 9.4. MEDIAS OBTENIDAS DE CADA VARIABLE RELACIONADA

VARIABLES Y MEDIA				OPCIONES						
NIVEL ESTUDIOS/SATISFACCIÓN	Sin titulación	Certificado de escolaridad	Graduado escolar	ESO	FPI/FP grado medio	BUP/COU/Bachillerato	FP2/FP grado superior/módulo pro	Diplomatura	Licenciatura	Doctorado
Media obtenida	3	2	2,43	1	3	1,86	1,9	2,07	1,88	2
EDAD/TELEFORMACIÓN	De 18 a 30 años	De 31 a 45 años	De 46 a 60 años							
Media obtenida	2	2,54	2,14							
SEXO/CONSTANCIA	Hombre	Mujer								
Media obtenida	3,15	3,43								
CATEGORÍA PROFESIONAL/CALIDAD	Directivo	Mando intermedio	Técnico	Trabajador cualificado	Trabajador no cualificado					
Media obtenida	2,14	2	2,16	1,96	1,78					
TAMAÑO EMPRESA/SATISFACCIÓN	De 1 a 5 trabajadores	De 6 a 10 trabajadores	De 11 a 20 trabajadores	De 21 a 49 trabajadores	De 50 a 250 trabajadores	De 251 trabajadores o más				
Media obtenida	1,8	1,71	2,44	2,29	2,24	1,71				

Fuente: Elaboración propia

De la presente tabla, resaltamos los siguientes resultados:

1. Los alumnos de ESO son los que más satisfacción muestran por la formación recibida.
2. Los alumnos en el rango de edad de entre 31 a 45 años, son los que manifiestan mayor interés por la modalidad teleformativa frente a la presencial (hay que tener en cuenta que esta variable sociodemográfica se relaciona con el ítem 56, el cual hay que interpretar de forma inversa).
3. Las participantes mujeres, evidencian mayor constancia en el curso que los hombres (de nuevo advertimos que esta variable sociodemográfica se relaciona con el ítem 57, el cual hay que interpretar de forma inversa).
4. Los trabajadores-participantes no cualificados son los que consideran de mayor calidad el curso realizado.
5. Los trabajadores-participantes de empresas de tamaño de entre 6 a 10 trabajadores, junto con los de empresas de tamaño de 251 trabajadores en adelante, evidencian mayor satisfacción por la formación recibida.

Capítulo 10.

CUESTIONARIO DEFINITIVO

Habiendo realizado las pruebas científicamente necesarias y posibles de aplicar a nuestro cuestionario inicial, y teniendo en cuenta todos los resultados obtenidos tras ese proceso inicial de validación, procedemos a presentar el cuestionario definitivo resultado de nuestra investigación. Para ello explicitamos y justificamos cada uno de los pasos dados, así como de las partes que lo componen y sus características.

10.1. CAMBIOS TRAS EL PROCESO DE VALIDACIÓN

Una vez hemos aplicado los parámetros psicométricos de validez y fiabilidad a nuestro instrumento, conociendo ya las opiniones del juicio de expertos y habiendo aplicado una vez el cuestionario a una muestra de estudio, detallamos a continuación las modificaciones realizadas fruto del proceso de investigación y que repercuten en el cuestionario con respecto a sus versiones iniciales que presentábamos en el capítulo 7 (anexos 3 y 4), del siguiente modo:

- Se han modificado las instrucciones iniciales con el fin de plantearlas para un cuestionario general de estudio de la calidad y satisfacción de cualquier curso de teleformación mediante el sistema de formación Profesional para el Empleo, y no sólo para el caso de un estudio de tesis Doctoral como se mencionaba en las versiones iniciales. También han variado en su redacción con el objetivo de mejorar y de ser más clarificadoras.
- Se ha cambiado el tipo de respuestas que se correspondían con preguntas de frecuencia, donde en lugar de plantear como posibles respuestas *Siempre- Casi siempre- Casi nunca- Nunca*, hemos homogeneizado con respecto al resto de respuestas para facilitar su cumplimentación, siendo las mismas opciones que en la mayoría de los ítems: *Mucha-bastante-poco-nada*.
- Las opciones de respuesta iniciaban con la opción de *mucho*, que hemos variado al femenino *mucha*, por concordar más con la generalidad de cómo se plantean la mayoría de los ítems.
- Hemos añadido en las preguntas sociodemográficas la opción de señalar "grado" en la posibilidad única que aparecía de "licenciatura", pues ha sido una reforma implementada durante el desarrollo de nuestra investigación con el nuevo plan Bolonia aplicable desde el año 2010.
- Se ha modificado el formato de rellenado de las respuestas, pues al facilitarse mediante correo electrónico y en formato Word, los participantes en muchas ocasiones recibían el cuestionario desestructurado (por la versión diferente que tenían instalada en sus ordenadores) y además variaban en el modo de cumplimentarlo rellenando los espacios con colores en lugar de "x", por ejemplo, por lo que no recibíamos cuestionarios con respuestas homogéneas que facilitaran su corrección.

- Se han eliminado los logos para neutralizar y no corporativizar el cuestionario, y por esta misma razón se ha eliminado el color celeste, cambiándolo a la escala de grises, ya que en un principio se diseñó así acorde con los colores corporativos de AECIM (Asociación a la que pertenece la muestra de estudio).
- Se ha incluido un encabezado de página y numerado las páginas para ayudar al encuestado en el proceso de rellenado.
- Se han reducido el número de páginas ajustando el formato de márgenes, tamaño de letra, espaciado... para no abrumar al encuestado.
- Se han realizado, además, mejoras de formato, rectificaciones de puntuación, ajustes de redacción y corrección de errores tipográficos.
- Se ha eliminado el ítem 4 por afectar significativamente a la fiabilidad del cuestionario hasta 0,922.
- Se ha reformulado el ítem 12, quedando redactado del siguiente modo: "He sido autónomo durante el desarrollo del curso".

10.2. VERSIÓN DEFINITIVA

Presentados ya los cambios aplicados al instrumento con respecto a las dos versiones iniciales con las que comenzamos a trabajar, nos disponemos a explicar y desarrollar en este apartado cada una de las partes que integran y componen el cuestionario de evaluación definitivo, tratando de justificar las dimensiones o bloques, así como los ítems que lo integran, para culminar con la presentación final del mismo.

10.2.1. Justificación de las dimensiones e ítems propuestos

En coherencia con las argumentaciones expuestas hasta ahora, y a lo largo de todo el trabajo, sobre los motivos que nos llevan a desarrollar el cuestionario propio, iniciamos su diseño planteándonos las dimensiones que consideramos necesarias preguntar para que luego sean cubiertas por los ítems correspondientes, empezando el instrumento, como no puede ser de otro modo, con preguntas relacionadas sobre el aspecto sociodemográfico en el que se enmarca el participante al curso en cuestión.

El cuestionario cuenta con 67 ítems, de los que:

- 10 son de ámbito sociodemográfico (Del ítem 1 al 12).
- 1 determina el curso (1 ítem no numerado).
- 56 evalúan la satisfacción, divididas a su vez en 7 bloques:
 - *Bloque 1:* Información relacionada con la tutoría: Del ítem 1 al 13 (Total 13 ítems).
 - *Bloque 2:* Información relacionada con el estudio: Del ítem 14 al 22 (Total 9 ítems).
 - *Bloque 3:* Información relacionada con la plataforma: Del ítem 23 al 28 (Total 6 ítems).
 - *Bloque 4:* Información relacionada con los contenidos: Del ítem 29 al 38 (Total 10 ítems).
 - *Bloque 5:* Información relacionada con la evaluación: Del ítem 39 al 44 (Total 6 ítems).
 - *Bloque 6:* Información relacionada con la Fundación Tripartita: Del ítem 45 al 50 (Total 6 ítems).
 - *Bloque 7:* Información relacionada con la experiencia: Del ítem 51 al 56 (Total 6 ítems).

10.2.1.1. Preguntas sociodemográficas

En la normativa de la Formación Profesional para el Empleo (RD. 395/2007) quedan reflejados quiénes son los participantes que pueden acceder a este tipo de cursos (explicado en el capítulo 2), y en función de ello, hemos planteado las preguntas iniciales sociodemográficas, que determinan, dentro del colectivo permitido, cuáles son las características específicas que tienen los encuestados, con el fin de favorecer estudios posteriores que aporten más información y de poder combinar y realizar correspondencias entre los datos personales y las valoraciones aportadas. Igualmente, consideramos necesario el planteamiento de estas preguntas ya que la FTFE requiere de estos datos para la justificación de los planes por parte de las gestoras y patronales que los organizan.

Debemos hacer especial mención a los Colectivos Prioritarios (explicados también en el capítulo 2), los cuáles tratan de ser discriminados en las preguntas de ámbito sociodemográfico ya que tienen preferencia de acceso a esta formación. Vienen determinados una vez más por la normativa que respalda el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo en su artículo 5, apartado

3, donde leemos que a fin de garantizar el acceso a la formación de trabajadores con mayor dificultad de inserción o de mantenimiento en el mercado de trabajo, podrán tener prioridad para participar en las acciones formativas.

La primera pregunta trata de discriminar el grupo de edad en el que se encuentra ubicado el participante, plateándolo en 4 grupos, el primero de ellos inicia con la edad de 18 años y el último finaliza de forma generalizada con más de 60 años, ya que a edades posteriores se pueden encontrar ya en el periodo de prejubilación o jubilación. En el tercer grupo planteado, es donde se determina si el trabajador/a pertenece al colectivo prioritario o no de mayores de 45 años.

En la segunda pregunta el participante informa de su sexo, masculino o femenino, y de nuevo, de ser el segundo caso, estaría situándose dentro del colectivo prioritario.

La tercera pregunta diferencia tres grupos específicos dentro del colectivo prioritario que se plantean de forma explícita, bien sea por ser afectado o víctima del terrorismo o de la violencia de género, por ser un trabajador de baja cualificación (es decir, que sus grupos de cotización son: 6-Subalternos, 7-Auxiliares administrativos, 9-Oficiales de tercera y especialistas ó 10 trabajadores menores de 18 años no cualificado), o por ser una persona discapacitada, aunque por tratarse de un aspecto comprometido y personal sólo se solicita que determinen si lo son o no de alguno de los tres, sin tener que señalar a cuál de ellos específicamente.

La cuarta pregunta solicita información acerca de la titulación más alta que el participante posee, presentado para ello 11 posibilidades, siendo la última una abierta por si las otras opciones no recogen la que posee el participante. Se presentan denominaciones de titulaciones de planes de estudios anteriores al vigente, ya que los trabajadores-participantes son de diferentes generaciones.

En la quinta pregunta se determina si el trabajador está, en el momento en que realiza el curso, laboralmente en activo o no, que según la respuesta que ofrezca será vehiculado a una u otra pregunta siguiente. De estar en activo tendrá que señalar la antigüedad en la empresa en que actualmente presta sus servicios (sexta pregunta), el área funcional al que pertenece en función de su puesto de trabajo (séptima pregunta), así como la categoría profesional por la que está contratado (octava pregunta). En la categoría profesional es donde el participante señala si es o no un trabajador cualificado, con el fin de reconocer de nuevo si pertenece al colectivo prioritario o no.

Para saber si los participantes a los cursos pertenecen a empresas pequeñas o medianas (PYMES), que también serían colectivos prioritarios, se presenta la novena pregunta, con 6 opciones de tramos, que va desde un sólo trabajador a 251 en adelante, que ya se trataría de empresa no PYME si es que factura menos de 50 millones de Euros de cifra de negocio y menos de 43 millones de Euros como balance general.

Es con la décima pregunta, con la que se trata de obtener, previo a las preguntas específicas sobre la calidad y satisfacción del curso, cuál es la satisfacción general que el trabajador tiene con la empresa a la que pertenece, que de algún modo consideramos que determina y afecta al modo de contestar a las preguntas venideras, ya sea con mayor o menor positividad e interés.

En el caso de ser desempleado, tendrá que contestar a dos preguntas sobre el tiempo que lleva desocupado y sobre situaciones personales en las que se puede encontrar y que le harían pertenecer al colectivo prioritario, de las que sólo tiene que contestar "sí" o "no", con el fin de no entrometernos en sus circunstancias privadas que pueden hacer que omita la respuesta (las opciones que se plantean son las que por normativa se indican y de las que ya hemos hecho mención párrafos más arriba).

Con respecto a los datos identificativos del curso, planteamos cuatro preguntas abiertas a contestar. El *nombre* del curso, que permita conocer cuál es el área temática de la formación que ha realizado, sea transversal o técnica-sectorial, la *duración* de la misma, ya que la constancia, el aprendizaje o la satisfacción pueden verse afectados en función de la brevedad o extensión, el periodo en el que lo ha realizado, sin ser necesaria la fecha exacta, tan solo el año del plan al que pertenece el curso desarrollado. Y por último, indicarán la consultora o gestora del curso a través de la cual han realizado la formación, que habrá sido contratada por la patronal o asociación que ha solicitado el plan formativo y que tiene responsabilidad en la organización, contenidos e impartición del curso.

10.2.1.2. Dimensiones e ítems técnicos planteados

Cada una de las dimensiones planteadas, pretenden recoger una información concreta con respecto a aquello que consideramos necesario conocer si se pretende que el empresario recoja la información oportuna que le permita calibrar el aprovechamiento del curso del trabajador y por tanto si ha sido rentable la dedicación que éste ha invertido en ello. Y por otro lado, recoger

la percepción del participante, como información privilegiada que ayudará a mejorar y a conocer las dificultades y quejas que se plantean.

Con el *Bloque 1*, sobre información relacionada con la *tutoría*, hemos empleado 13 ítems que recogen información sobre el tutor y su orientación, como parte fundamental de los cursos de teleformación, ya que un buen trabajo de los mismos soluciona la mayoría de los problemas que este tipo de formación puede generar. Con las primeras preguntas de este bloque no sólo se detecta si el alumno se ha sentido orientado y atendido por el tutor de forma general sino también en lo que a técnicamente se refiere sobre la temática del curso en cuestión, valorando así los conocimientos del tutor sobre el curso que tutela. No sólo se trata de saber que autonomía ha mostrado el alumno en el desarrollo del curso, sino también, si el tutor ha sabido realizar el seguimiento oportuno que haga al alumno sentirse acompañado en su proceso de aprendizaje, lo que también se reflejaría en preguntas sobre la motivación en continuar con el curso. Por supuesto, el empeño y la intención del tutor por empatizar con el alumno, estudiando las características y las necesidades que éste muestra, desembocará en una mayor satisfacción del alumno así como un valor añadido a la formación. Con tres preguntas, tratamos de conocer cuál ha sido el medio más utilizado de comunicación por parte del alumno con el tutor, de entre las opciones más comunes que suelen producirse en formación a distancia, bien sea *chat*, teléfono o correo electrónico. Igualmente, el buen trabajo de la gestora en su función orientadora sobre cuestiones técnicas y organizativas, ayudará en la satisfacción percibida por el participante y de nuevo en la calidad del curso, por eso asignamos dos ítems para ello, tratando de saber con el último de todos los ítems, si la ayuda solicitada por el alumno era por no haber sido atendido correctamente por el tutor y ha optado por ponerse en contacto con la gestora como segunda opción.

Con el *Bloque 2* sobre información relacionada con el *estudio*, dedicamos 9 ítems que determinan el modo de estudiar del empleado, ya que al no tratarse de formación tradicional, resulta también interesante el método que han empleado por la individualidad que entraña. Tratamos de saber la constancia en su motivación, la necesidad de imprimir el material físicamente en papel (es decir, la tendencia al estudio tradicional), y la practicidad de la teoría de los temas incluidos en el curso. También interesa conocer cuál ha sido la cantidad de trabajo en grupo que se ha planteado, ya que es una opción más excepcional en la modalidad teleformativa pero muy enriquecedora, y que tiene que ser dinamizada por el tutor para su buen funcionamiento así como la aceptación o

no por parte del grupo para trabajar de éste modo. El resto de preguntas se centran en la adecuación o no de la parte práctica del curso, que suele ser muy bien aceptada y demanda por el alumnado para afianzar conocimientos y por ser más atractiva normalmente que la teórica, y para identificar el tipo de relaciones establecidas y de qué modo las ha cultivado el alumno con el resto de compañeros.

En el *Bloque 3* sobre información relacionada con la *plataforma*, son 6 ítems los que prevén recoger información técnica de la misma, como base fundamental para el desarrollo de este tipo de formación, y que la diferencia del resto de formaciones a distancia existentes. El correcto funcionamiento de la plataforma formativa y las opciones que ofrece, son fundamentales para la calidad y para la satisfacción percibida por el trabajador, ya que en ella se apoyan los contenidos y la interfaz que le da carácter a la formación. Las preguntas que la cubren hacen un recorrido por las diferentes características que debe ofrecer una plataforma de formación para su buen aprovechamiento, bien sea por los servicios que ofrece, su fácil acceso, por su presentación intuitiva para el manejo de la misma, por su correcto funcionamiento técnico así como por su entorno gráfico que trate de hacer ameno y agradable el navegar por ella (*interfaz*). Una de las preguntas de este bloque se plantea como dicotómica tratando de discriminar, positiva o negativamente, la utilización de la plataforma, pues de no ser utilizada, podríamos interpretar que la modalidad teleformativa ha sido utilizada realmente como una formación a distancia básica, sin aprovechar las verdaderas bondades que la virtual ofrece.

En el *Bloque 4* sobre información relacionada con los *contenidos*, son 10 los ítems que pretenden profundizar acerca de la adecuación de los mismos, bien sea por su claridad, por su densidad, por las opciones ofrecidas... como características también diferenciadoras del resto de modalidades formativas, puesto que debe contar con unas particularidades que aseguren su asimilación, aprovechamiento y ergonomía. Los contenidos son los que dan solidez a un curso y lo que quedará al alumno una vez finalizado el mismo, por lo que se debe poner especial interés en ellos. Preguntas que completan este bloque son, por ejemplo, aquellas que tratan de conocer si el alumno ha considerado que existe correspondencia entre los objetivos que la organización expuso al inicio de la formación y los efectivamente alcanzados tras su finalización, así como la compensación teórica-práctica y la coherencia de éstos. Nos resulta también interesante la opinión general del participante sobre la validez o no de los contenidos ofrecidos en el curso, ya que una queja común que suelen plantear es

la poca adecuación del volumen en función a la duración del curso. Ya sea por la organización de los contenidos, como por la redacción o la presentación, consideramos primordial saber si éstos les han parecido fáciles, atractivos y comprensibles, puesto que una vez más, aporta calidad a la formación recibida. Una de las preguntas está directamente relacionada con las ventajas de una plataforma de formación, ya que los contenidos pueden ser enriquecidos con hipervínculos que amplíen los conocimientos e intereses de los participantes. Por último señalar que una de las preguntas muestra respuesta con otra configuración, esta vez para conocer el formato en el que la plataforma ha mostrado los contenidos, ya sea 1-*texto*, 2-*PDF*, 3-*audio*, 4-*video* ó 5-*web e hipertexto*, de nuevo para percatarnos si las bondades de una plataforma de formación han sido ofrecidas como valor añadido de la formación online que la diferencia del resto de modalidades.

Con el *Bloque 5* sobre información relacionada con la *evaluación*, recogemos a través de 6 ítems los datos que creemos necesarios para averiguar si ésta es apropiada en el periodo final de la formación, puesto que es una de las partes más cuestionadas en la formación a distancia, y también detectar si efectivamente está midiendo los contenidos aprendidos, como objetivo fundamental. Con las dos primeras preguntas tratamos de discernir si la evaluación ha sido continua o final, con preguntas dicotómicas de *sí* o *no*. Queremos saber a través de otros de los ítems, el *feedback* recibido por los alumnos tras su evaluación como recurso para mejorar en su aprendizaje y el seguimiento, que en función de los resultados obtenidos, el tutor ha ejercido sobre él. Saber si las expectativas del alumno se han cumplido en base a la calificación obtenida también era un aspecto que consideramos importante conocer desde la propia opinión del alumno.

Ya en el *Bloque 6* sobre información relacionada con la *Fundación Tripartita*, con 6 ítems, recabamos la información más determinante sobre la organización que auspicia los cursos, ya que la normativa establecida orienta el desarrollo de la misma, la documentación exigida, los participantes que la integran, el sector que lo recibe, etc. Las preguntas de este bloque van enfocadas a lo que por normativa es obligatorio, como es haber informado adecuadamente sobre las características propias del curso al alumnado (que desde nuestra opinión determina la percepción que del curso se genera), y la proporción y adecuación de documentación a aportar por el alumnado para satisfacer la parte burocrática exigida y así poder realizar la formación subvencionada y obtener el título de aprovechamiento correspondiente. Saber si el alumno cree que la

formación por no ser privada ya disminuye su calidad, lo consideramos prioritario consultar y en qué horario ha realizado el curso, si dentro de su horario laboral o fuera, como otra de las quejas más comúnmente planteadas por este tipo formación profesional por parte del alumnado-trabajador que suele ir en contra de los intereses del empresario. Una última pregunta trata de detectar directamente la percepción de calidad que el participante tiene sobre el curso.

Por último, el *Bloque 7* sobre información relacionada con la *experiencia*, proyectamos 6 ítems que de una forma general recogen los sentimientos generados en el alumno en cuanto a satisfacción, interés, intenciones... Y así, las preguntas determinan si recomienda el curso, como característica importante para interpretar si le ha satisfecho o no, incluso si ha despertado su interés por ampliar conocimientos sobre la materia. La experiencia que ha adquirido el participante, es interesante conocerla a través de otro de los ítem, así como su conformidad por las horas que ha invertido para la formación por considerarlas productivas. Uno de los ítems se ha destinado a saber si la modalidad teleformativa le ha satisfecho o por el contrario lo hubiera considerado más provechoso en modalidad presencial (es decir, tradicional), ya que es una característica muy importante de discriminar para la modalidad que en la que trabajamos. Por último, queremos saber la intención o no de abandonar por parte del alumno a lo largo de su desarrollo, ya que entendemos que la motivación quedaría directamente reflejada en sus intenciones.

10.2.1.3. Opciones de respuesta

La escala de respuesta es siempre la misma a lo largo de todo el cuestionario, salvo en cuatro ocasiones, además de las respuestas que se corresponden a la parte sociodemográfica que en su caso la opción de respuesta irá variando en función del dato específico que se quiere recoger. La generalidad está planteada de manera que las respuestas fluctúen entre:

- 1 ➡ *Mucha*
- 2 ➡ *Bastante*
- 3 ➡ *Poca*
- 4 ➡ *Nada*

Los espacios para la respuesta se rellenan con una “x” en el espacio a la derecha destinado para ello, justo al lado de cada opción de respuesta, tal y

como se explica en las instrucciones iniciales del cuestionario. Las excepciones de respuestas y los ítems a los que van asociados son los siguientes:

- Ítem 26** ➡ En el que las opciones son dos: *Sí o No*.
- Ítem 38** ➡ En el que las opciones son cinco:
Texto - PDF - Audio - Vídeo - Web o Hipertexto
- Ítem 40** ➡ En el que las opciones son dos: *Sí o No*.
- Ítem 41** ➡ En el que las opciones son dos: *Sí o No*.

La interpretación de las respuestas de los ítems se lleva a cabo según la escala planteada de forma general, con valoración positiva, por lo que las respuestas son más desfavorables sucesivamente de la 1 a la 4 (de *Mucha a Poca*). Pero excepcionalmente, tres de ellas se interpretan a la inversa, siendo más favorables progresivamente, desde la primera a la última, y son:

- Ítem 24** ➡ *Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso.*
- Ítem 56** ➡ *Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial.*
- Ítem 41** ➡ *A lo largo del desarrollo del curso he tenido la intención de abandonar.*

10.2.2. Presentación del cuestionario

Procedemos a continuación a mostrar la imagen real con la que presentamos el cuestionario, dividido en cada una de las partes y dimensiones:

INSTRUCCIONES GENERALES

Este cuestionario es anónimo y los datos recopilados serán utilizados estrictamente para el estudio de calidad y satisfacción del curso realizado. Si fuera de su interés, resultados estarán a su disposición una vez finalizado el proceso.

Le rogamos conteste con una "X" en el recuadro que se encuentra a la derecha y junto a la afirmación que más se ajusta a su opinión.

¡Muchas gracias por su colaboración!

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS

DATOS PREVIOS

1. Edad:

- ☐ De 18 a 30 años.
- ☐ 31-45 años.
- ☐ 46-60 años.
- ☐ Más de 60 años.

2. Sexo:

- ☐ Hombre.
- ☐ Mujer.

3. Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos:

- Afectado/a o víctima del terrorismo o de violencia de género.
- Trabajador/a de baja cualificación.
- Discapacitado/a.

- ☐ Sí
- ☐ No

4. Titulación más alta que posee:

- ☐ Sin titulación.
- ☐ Certificado de escolaridad.
- ☐ Graduado escolar.
- ☐ ESO.
- ☐ FP1/FP grado medio.
- ☐ BUP/OCL/Bachillerato Elemental.
- ☐ FP2/FP grado superior / Módulo profesional.
- ☐ Titulado universitario de grado medio (Diplomatura).
- ☐ Titulado universitario de grado superior (Licenciatura) o grado.
- ☐ Doctorado.
- ☐ Otros (especifique: _____).

5. Trabajador en activo:

- ☐ Sí (si señala este apartado no tiene que contestar las preguntas 11 y 12)
- ☐ No (si señala esta opción pase directamente a la pregunta 11)

6. Antigüedad en la empresa:

Años: _____

7. Área Funcional en la empresa:

- ☐ Dirección
- ☐ Administración
- ☐ Comercial
- ☐ Mantenimiento
- ☐ Producción

8. Categoría profesional en la empresa:

- ☐ Directivo
- ☐ Mando intermedio
- ☐ Técnico
- ☐ Trabajador cualificado
- ☐ Trabajador no cualificado

9. Tamaño de su empresa:

- ☐ De 1 a 5 trabajadores
- ☐ De 6 a 10 trabajadores
- ☐ De 11 a 20 trabajadores
- ☐ De 21 a 49 trabajadores
- ☐ De 50 a 250 trabajadores
- ☐ De 251 en adelante

10. En mi trabajo siento una satisfacción:

- ☐ Muy baja
- ☐ Baja
- ☐ Alta
- ☐ Muy alta

11. Tiempo en desempleo: _____ *(recuerde que si es trabajador en activo no tiene que responder)*

12. Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos: *(recuerde que si es trabajador en activo no tiene que responder)*

- Perceptor o solicitante de renta mínima de inserción.
 - Etnia gitana.
 - Recluso en tercer grado o exrecluso.
 - Mujer con carga familiar no compartida víctima de malos tratos, en situación de extrema marginación social o laboral.
 - Drogodependiente en rehabilitación.
 - Persona sin hogar.
 - Persona en situación de riesgo exclusión social, en general (grupos mixtos donde coincide más de un colectivo de los ya mencionados).
- ☐ Sí
- ☐ No

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CURSO

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CURSO REALIZADO

NOMBRE DEL CURSO:

DURACIÓN:

PERIODO DE REALIZACIÓN:

CONSULTORA O GESTORA DEL CURSO:

Primera dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TUTORÍA:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TUTORÍA

1. He recibido atención por parte del tutor:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

2. Me he sentido orientado durante el desarrollo del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

3. He encontrado apoyo del tutor, tanto técnico como específico en la materia, cuando lo he necesitado:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

4. El tutor ha hecho un seguimiento sobre mis progresos a lo largo del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

5. Creo que el tutor estaba preparado técnicamente con respecto a la materia, para resolver las dudas que me han ido surgiendo:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

6. El tutor me ha motivado y animado durante el desarrollo del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

7. Entre el tutor y yo ha existido empatía y confianza:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

8. Me he comunicado con mi tutor a través del correo:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

9. Me he comunicado con mi tutor a través del chat:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

10. Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

11. Me he sido autónomo durante el desarrollo del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

12. Durante el desarrollo del curso he necesitado ponerme en contacto con la gestora, al no haber resuelto el tutor mis dudas:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

13. He obtenido ayuda de la gestora del curso cuando lo he requerido:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

Segunda dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESTUDIO:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESTUDIO

14. Me he sentido motivado para estudiar cada día:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

15. Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

16. Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

17. Las actividades prácticas me han ayudado a entender y asimilar los contenidos:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

18. Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

19. He optado por trabajar en grupo:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

20. He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

21. Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

22. Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

Tercera dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLATAFORMA:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLATAFORMA

23. Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

24. Me ha resultado fácil y sencillo el funcionamiento general de la plataforma:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

25. He utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma:

Si	No
----	----

26. Me ha resultado fácil orientarme dentro de la plataforma al navegar por ella:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

27. Todos los documentos a los que he querido acceder resultaron fáciles de localizar:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

28. El entorno gráfico de la página (colores, imágenes, formas...) invitaba a recrearse en los detalles:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

Cuarta dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LOS CONTENIDOS:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LOS CONTENIDOS

29. Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos presentados al inicio del mismo:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

30. Considero que teoría y práctica han estado compensadas a lo largo del curso:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

31. He encontrado coherentes los contenidos ofrecidos en los distintos documentos y soportes:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

32. Creo que los materiales que me han proporcionado han sido válidos y adecuados para el curso:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

33. Considero adecuado el volumen de contenidos con respecto a la duración del curso:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

34. Los contenidos del curso me han resultado claros y fáciles de asimilar:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

35. La forma de organizar y presentar los contenidos me ha facilitado su comprensión:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

36. La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

37. La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato:

Texto ☐ PDF ☐ Audio ☐ Video ☐ Web e hipertexto ☐

38. Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y me han sido útiles:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poca ☐ Nada ☐

Quinta dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN
--

39. La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles/actividades periódicas a lo largo del curso:

SI	NO
----	----

40. La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final del curso:

SI	NO
----	----

41. He tenido información continua y completa de los resultados que obtenía en los ejercicios:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

42. Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

43. Se han cumplido mis expectativas en relación con lo que he aprendido y lo que esperaba obtener al inicio del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

44. Ha habido buena comunicación con el tutor para conocer la calificación o valoración obtenida en la evaluación final del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

Sexta dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA FUNDACIÓN TRIPARTITA:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

45. La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

46. Estoy informado/a de la gratuidad y susceptibilidad de subvención de la que se beneficia mi empresa para que yo realice este curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

47. Considero de prestigio y valor el curso realizado, siendo consciente que es gratuito o subvencionado para mi empresa:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

48. Hubiera realizado igualmente este curso, con idénticas características, pero abonado de forma privada:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

49. He realizado el curso dentro de mi horario laboral:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

50. Considero de calidad el curso realizado:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

Séptima dimensión de INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA

51. Recomendando a otras personas el curso que he realizado:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

52. Mi interés ha aumentado con respecto a ampliar más mis conocimientos sobre la temática del curso:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

53. He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad teleformativa:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

54. Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

55. Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

56. A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar:

Mucha	Bastante	Poca	Nada
-------	----------	------	------

No obstante, y para que el lector tenga una visión conjunta del instrumento evaluador, se adjunta el cuestionario completo, con sus nueve páginas de extensión, como anexo 6.

Capítulo 11.

CONCLUSIONES

Por último, tratamos de reflexionar sobre el proceso seguido y el instrumento elaborado en función de los objetivos planteados al inicio de nuestra investigación. La aplicación de éste, y los resultados obtenidos, nos llevan además a conclusiones sobre las actuaciones de los implicados en la formación estudiada, ante la amalgama de tareas que se les acontecen y a ofrecer líneas de mejora y consideración de nuevos campos de investigación.

11.1. REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO

Como cierre al presente trabajo, tratamos de realizar una síntesis de los aspectos más relevantes y hallazgos principales que hemos encontrado en el desarrollo de nuestro estudio. De igual manera, intentamos dar respuesta a los interrogantes que de alguna forma nos han suscitado los resultados obtenidos, tratando de aunar las ideas y conclusiones principales derivadas tanto del marco teórico como las surgidas a raíz del desarrollo de la investigación, para así comentar las implicaciones y repercusiones del mismo.

La reflexión sobre los resultados se vertebra atendiendo al instrumento obtenido y a la naturaleza de los datos de resultados obtenidos, pero tenemos que indicar que siempre resulta complicado generalizar los resultados de una investigación que tiene, como es nuestro caso, importantes tintes cualitativos, y que recoge situaciones particulares y específicas presentes en un contexto concreto. No obstante pensamos que nuestra muestra de estudio, junto con la combinación de la técnica de recogida y tratamiento de información que hemos llevado a cabo, nos permite afirmar que los datos finales obtenidos en la investigación son de una elevada significatividad, reflejando de forma precisa la situación real en la que se encuentran los cursos de Teleformación Profesional para el Empleo, debido a la fiabilidad y validez del instrumento empleado.

Esté análisis y presentación de resultados, además de apoyarse en la consistencia de los datos obtenidos en esta Tesis Doctoral, presta atención a su comparación en los campos que sean propicios gracias a la información extraída en trabajos afines, para así realizar inferencias con las mejores garantías. Ello nos permite otorgar un cierto grado de transferencia a nuestro estudio, a pesar de que tanto el método de recogida de información como la composición muestral con la que hemos trabajado, podrían haber introducido algún posible sesgo en la investigación. En este sentido, los sesgos más comunes que podríamos encontrar en nuestro estudio se podrían agrupar en: la coyuntura económica del momento y en el nivel cultural del participante, entre otros. A pesar de tener presente estas posibilidades de sesgos y de ser un estudio que se circunscribe exclusivamente a cursos en modalidad teleformativa y que la muestra se focaliza en el sector metal, creemos que la sinceridad y el buen juicio de los encuestados han prevalecido en el transcurso del estudio, y que la posible presencia de estos sesgos podría asumirse en el desarrollo de nuestra investigación.

11.2. CONCLUSIONES

Con el propósito de enriquecer nuestra investigación, hemos subdividido nuestras conclusiones en tres bloques de estudio, planteados del siguiente modo:

1. Las conclusiones que hemos obtenido de los resultados analizados de los cuestionarios aplicados, centrándonos especialmente en los datos extraídos del instrumento de diseño propio, fruto de esta tesis doctoral.
2. Las conclusiones obtenidas tras habernos planteado una serie de cuestiones suscitadas al relacionar diferentes variables que intervienen en nuestra investigación y derivadas, de nuevo, de los resultados del instrumento aplicado.
3. Las conclusiones obtenidas mediante el trabajo de elaboración del cuestionario propio, en aras de alcanzar los objetivos planteados de nuestra tesis doctoral.

11.2.1. Conclusiones obtenidas del análisis de resultados del cuestionario propio

Tras un primer análisis superficial de las respuestas aportadas por la muestra, mediante el cuestionario entregado tras la finalización de los cursos, podemos aportar unos resaltes generales que orientan en la calidad y satisfacción reflejada por estos con respecto a los cursos desarrollados de *Autocad* y de Inglés, tratando de hacer una trasposición hacia la generalidad de los cursos de Teleformación Profesional para el Empleo. Estos resultados son los que detallamos, a grandes rasgos, a continuación, que corresponden a lo que mayoritariamente han respondido los participantes, es decir, se trata de las respuestas que con más alto valor de frecuencia y porcentaje se han estimado y corroborado por el resto de métodos de obtención de datos que hemos empleado:

- Con respecto al tutor, la satisfacción sobre sus funciones específicas ha resultado positiva para el buen seguimiento y aprovechamiento del curso por parte de los alumnos, no habiendo éstos encontrado dificultad para tener una comunicación fluida con ellos, principalmente vía correo electrónico. No obstante, los participantes han mostrado autonomía para desenvolverse y avanzar en la formación. Además, la gestora ha resultado prescindible para los

alumnos, quienes más comúnmente acudían a su tutor para consultas específicas del área y como las de gestión o técnicas.

- Sobre el estudio de los participantes, éstos han mostrado motivación en su quehacer diario, apoyándose usualmente en material impreso y sintiéndose reconfortados por las actividades prácticas desarrolladas. Han evolucionado en su formación de un modo muy individualista.
- Basándonos en la información relacionada con la plataforma, debemos señalar que el aspecto informático, en general, no ha supuesto un hándicap para los participantes, aunque también es significativo señalar que ha sido muy bajo el porcentaje de alumnos que han sabido aprovechar los múltiples servicios ofrecidos por la plataforma de formación donde han realizado el curso, aunque todo documento que se le ha ofrecido por dicho medio ha sido utilizado y valorado por ellos. Además han considerado visualmente agradable la interfaz de la plataforma.
- En cuanto a los contenidos de los cursos, muestran satisfacción por la correspondencia que se ha sucedido entre lo inicialmente propuesto para el curso y lo efectivamente desarrollado, tanto en objetivos, como contenidos y temporalización, y especialmente en lo esperado del curso y lo efectivamente obtenido. La correcta presentación y organización de los contenidos, ha favorecido el aumento en la motivación de los cursos, que en la mayoría de los casos han sido presentados en formato texto o *PDF*.
- Centrándonos en la evaluación que se ha producido tanto de un modo periódico como final, los alumnos han recibido una retroalimentación rápida y directa que les ha ayudado positivamente en la valoración que del curso han hecho, aspecto que no ha sido influido por la diferencia equitativa en porcentajes de alumnos que además han tenido un seguimiento posterior por parte de los tutores y los que no han tenido este tratamiento.
- Los aspectos que tienen que ver con la Fundación Tripartita, tanto relacionada con la documentación exigida como de la condición de gratuidad, no ha repercutido negativamente en la valoración al curso. A pesar de tratarse de formación para el Empleo, con la oportunidad de hacerla dentro del horario laboral, los participantes han empleado mayoritariamente su tiempo fuera del trabajo para la implementación de los cursos.

- Por último y en función de la información aportada sobre la experiencia acumulada por los alumnos, la satisfacción en general ha sido alta, no teniendo problemas en recomendar los cursos que han desarrollado, sin haber mostrado a lo largo de los mismos, intenciones de abandono. Es importante señalar no obstante que, las proporciones han sido equilibradas cuando se trata elegir si hubiera sido más provecho el curso en modalidad presencial que en modalidad teleformativa.

11.2.2. Conclusiones obtenidas de las cuestiones planteadas

Como sabemos, hemos relacionado diferentes variables, enlazando sociodemográficas con las relacionadas con satisfacción y calidad, tratando de lograr conclusiones relevantes e interesantes para el contexto. De las cuestiones sugeridas, hemos obtenido unos resultados que exponíamos en la tabla 9.4 y de las que se derivan las siguientes conclusiones:

- El nivel de estudios alcanzado por el participante está relacionado con la satisfacción que éste muestra por los cursos de formación que realiza, siendo mayor la satisfacción en un estadio medio-bajo de formación académica como es la ESO. Sin embargo, las consideraciones fluctúan de entre los diversos niveles de estudios, sin una coherencia lógica que nos haga determinar nada en concreto.
- La edad influye en la aceptación por la teleformación, siendo los alumnos de edad intermedia, es decir, ni los más jóvenes ni los más mayores, los que consideran la teleformación más provechosa que la misma formación pero en modalidad presencial. Si bien es cierto que, las diferencias no son tan significativas como para efectuar conclusiones radicales entre los distintos rangos de edad.
- El sexo es condicionante en la constancia e interés por la formación que se recibe, siendo las mujeres las que mayor estabilidad y perseverancia muestran por la formación, frente al sexo masculino que declaran una mayor tendencia a abandonar el curso que realizan. Pero sin diferencias extremas, sino bastante similares.
- La categoría profesional está relacionada con la calidad que de los cursos perciben los trabajadores-participantes a los mismos, siendo los de menor nivel, es decir, lo que no tienen cualificación, los más positivos. Pero una vez más, no podemos señalar diferencias taxativas entre las diversas categorías.

- Los trabajadores de empresas PYMES, son los que desvelan menor satisfacción por la formación realizada, frente a los trabajadores de microempresas o grandes empresas a partir de 251 en adelante que se muestran más motivados.

11.2.3. Conclusiones obtenidas de los objetivos planteados

Por último, y respondiendo a nuestro objetivo principal y los específicos que nos guiaron en este trabajo de investigación, se han derivado una serie de conclusiones extraídas tras la elaboración general de nuestro trabajo. No obstante, creemos que intentar dar unas conclusiones finales en una temática tan compleja como la desarrollada, se puede convertir en una ambiciosa pretensión, por ello, lejos de intentar dictar sentencia sobre los aspectos trabajados, hemos decidido hacer un pequeño esbozo sobre los principales resultados obtenidos en nuestro estudio, relacionándolos, cómo decíamos, con los objetivos específicos planteados inicialmente y que nos llevan a aseverar lo que enumeramos a continuación y que resumimos en la tabla 11.2.:

- Es científicamente posible y viable la elaboración de un cuestionario que mida la calidad y satisfacción percibida por alumnos que realicen cursos de teleformación por el sistema de Formación Profesional para el Empleo.
- Las fortalezas y debilidades derivadas de la calidad y satisfacción sobre los aspectos tecnológicos-didácticos, organizativos e institucionales son:
 - *Fortalezas:*
 - Los tutores adquieren un papel fundamental en la teleformación y han sabido asumir su función como tal.
 - La comunicación con el tutor es fundamental.
 - Los alumnos son independientes para avanzar provechosamente en el curso.
 - Los alumnos se han sentido motivados para realizar las tareas que se solicitan para la superación del curso.
 - Las actividades prácticas provocan satisfacción y seguridad en el alumnado.
 - El aspecto informático no es un hándicap para el correcto desarrollo del curso.

- Los alumnos hacen uso de todo documento que se le ofrezca a través de la plataforma de formación.
- Los alumnos reconocen como agradable la imagen que ofrece la plataforma del curso, es decir, la interfaz.
- Existe correspondencia entre sus objetivos inicialmente previstos sobre el curso y los efectivamente cubiertos.
- Están de acuerdo con los contenidos ofrecidos para el curso.
- La relación contenidos y tiempo de desarrollo del curso, les parece adecuada.
- La presentación y organización de cómo se han presentado los contenidos, ha favorecido el buen desarrollo del curso para los alumnos.
- Los alumnos reciben una correcta retroalimentación sobre su aprovechamiento y avances en el curso, que les ayuda a avanzar con más motivación.
- El no seguimiento posterior al curso del tutor sobre los alumnos, no influye sobre su satisfacción.
- La documentación exigida por la FTFE no afecta en la satisfacción por el curso para los alumnos.
- La gratuidad de la formación no desvaloriza la calidad percibida por el alumnado.
- El alumnado no desvaloriza la formación aun teniéndola que realizar fuera del horario laboral.
- Los alumnos se muestran positivos a la hora de recomendar la formación que han realizado a otras personas.
- Los alumnos no han mostrado señas de intención de abandono a lo largo de curso realizado.
- *Debilidades:*
 - Los usuarios no utilizan todos los medios que se ponen a su disposición para comunicarse con los tutores y compañeros.

- La gestora no tiene entidad suficiente para el alumnado a la hora de contactar con ella para solucionar problemas de gestión o técnicas.
 - Los alumnos siguen necesitando imprimir el material físicamente para proceder a su estudio.
 - Los alumnos no trabajan con sus compañeros dando lugar a una formación muy individualista y poco enriquecedora en este sentido.
 - Los alumnos no aprovechan los diferentes servicios y bondades que le ofrece una plataforma de formación.
 - Los contenidos se han ofrecido mayoritariamente en formato texto y PDF, pero no en otros formatos que ventaja una teleformación de una formación presencial o tradicional.
 - No todos los alumnos reciben un seguimiento posterior al curso.
 - Los alumnos no se declinan totalmente por la teleformación cuando se trata de decidir si hubiera sido más provechosa en modalidad presencial.
- La validez obtenida es muy similar entre ambas escalas, puesto que los Coeficientes de fiabilidad obtenidos son altos en ambos y la diferencia es poco significativa, siendo de 0,939 en el de la FTFE y de 0,906 en el de elaboración propia. Por otro lado todas las conclusiones técnicas obtenidas través del análisis de nuestro cuestionario propio, es decir, las que hacen referencia a la calidad y la satisfacción (excluyen a las sociodemográficas), quedan confirmadas mediante el análisis del cuestionario de la FTFE, habiendo sólo pequeñas diferencias sociodemográficas.

Las propuestas de mejora, frente a las debilidades detectadas son:

- Sensibilizar a los alumnos y facilitar el uso de todos los medios de comunicación, potenciado principalmente por el tutor, con especial hincapié en los medios de comunicación grupal.
- Poner más visible el contacto de la gestora y personalizarlo con una persona que atienda y conozca al curso y al alumnado, además de ser la propia gestora quien establezca un contacto inicial, intermedio

y final con el alumnado por protocolo, quedando claras sus funciones de cara al alumnado a diferencia de las que tiene el tutor.

- Hacer un estudio ergonómico de la disposición y de las características del material que se cuelga en la plataforma, de manera que resulte cómoda y que tenga suficientes alicientes técnicos para el alumno, de manera que enriquezca más que la lectura lineal y resulte cómoda físicamente su lectura.
- Proponer actividades grupales que generan contactos interalumnado, tanto académicas como más sociales. Podría ser conveniente, una primera sesión física donde se conozcan todos, tutor y alumnos, siempre que esa opción será posible, teniendo en cuenta la disposición de alumnado y su ubicación física.
- Realizar una demo con las instrucciones de la plataforma que evidencie los servicios que ofrece, además de la propia instigación del tutor al uso de los mismos.
- Elaboración de los contenidos en más formatos que enriquezcan la materia, basándose en las TIC que sustentan esta formación y que hacen más llamativo y atrayente el estudio.
- Establecer por sistema y obligatorio un seguimiento por parte del tutor o de la gestora, posterior a la finalización del curso, como signo de atención personalizada que añada calidad al curso.
- Cumpliéndose los preceptos indicados en los puntos anteriores, el alumnado debiera reconocer como más enriquecedor y flexible la teleformación frente la formación tradicional, pudiendo ser valorada, al menos, igual de provechosa que la presencial.

11.3. PROSPECTIVA INVESTIGADORA

No podemos considerar que nuestra investigación y el instrumento que ha surgido como resultado de la misma, sea único ni susceptible de ser mejorado e incluso transferible a otras modalidades y contextos, y es por ello que creemos importante indicar cuáles son las aplicaciones prácticas de nuestro trabajo y posibles transferencias, las limitaciones y cuáles son las vías de investigación que consideramos oportunas en aras de continuar la línea de trabajo en la que nosotros hemos sólo aportado un grano de arenas más.

11.3.1. Transferencias a otros campos y aspectos prácticos

Los aspectos prácticos a destacar como fruto de nuestra investigación son:

- Con el cuestionario desarrollado, los participantes a los cursos van a poder expresar su satisfacción y su percepción de la calidad con el fin de que se puedan mejorar y que la formación que reciben sea lo más provechosa y práctica para su desarrollo profesional. En consecuencia, el empresario también se verá positivamente afectado, ya que tendrá un retorno de la inversión que realiza por el tiempo de dedicación de sus trabajadores a los cursos en horario laboral o simplemente porque repercute en la productividad de sus puestos de trabajo.
- Si se mejora la calidad de los cursos de teleformación profesional, se abren nuevos canales flexibles para la formación de trabajadores, con lo que eso conlleva en la economía del país, trabajadores bien formados y profesionalmente valiosos.
- El propio gobierno, a través de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, podrá calibrar las repercusiones de los cursos que ellos subvencionan y controlar la formación de los trabajadores, como pilar fundamental de la viabilidad del país.
- Por último, las propias Asociaciones, Fundaciones, Sindicatos y Organizaciones beneficiarias de la subvención por formación, así como las empresas privadas, podrán controlar de un modo objetivo el buen hacer de las gestoras de los cursos, a quienes encomienda la formación.

11.3.2. Limitaciones del estudio

Llegados a este punto, tan sólo nos queda por señalar aquellas limitaciones con las que nos hemos encontrado en el transcurso de la investigación. Algunas de ellas ya habían sido previstas en el inicio del estudio, mientras que otras han ido surgiendo a la vez que la investigación iba tomando su forma. Pero, precisamente las limitaciones encontradas en este aspecto, suponen una apertura de líneas futuras de investigación sobre el tema. Estas son:

- Aunque el cuestionario podría ser aplicado a otro tipo de cursos que no sean auspiciados por la FTFE, en la versión ofrecida carecerían de sentido algunos de los ítems, sobre todo los que tienen que ver con el aspecto sociodemográfico, ya que muchas son planteadas por ser indicaciones de la propia ley, aun pudiendo parecer desmesurados o

inapropiados, y la dimensión relacionada con la Fundación Tripartita así como algunos ítems del bloque relacionado con la experiencia.

- La participación en investigaciones de Formación Profesional de los alumnos que son trabajadores, es difícil que sea la esperada, debido a que ocupan su tiempo libre muchos de ellos para el desarrollo de los cursos, y además no suelen estar sensibilizados con la causa, entre otras cosas porque lo perciben como una obligación laboral. Asimismo, el hecho de haber tenido que completar antes un cuestionario similar, hace que se encuentren aún más reacios. Por otro lado, las gestoras ponen especial interés en que sea completado el obligatorio, por cuestiones normativas y por las consecuencias económicas que puede tener la no cumplimentación del mismo, por lo que tampoco ellas apoyan la causa.
- La reciente Resolución sobre formación del 19 agosto de 2014, hace que algunas de las cuestiones y contenidos del cuestionario, haya que cambiarlos o adaptarlos, atendiendo a las nuevas directrices que se mencionan.

11.3.3. Líneas para futuras investigaciones

Asumiendo todas las limitaciones mostradas, creemos que el estudio realizado reúne las características que debe de poseer un trabajo de investigación y nos ha permitido dar respuesta a los principales interrogantes planteados al inicio del mismo y explicitados en los objetivos, general y específicos. Por ello, y considerando la vigencia y relevancia de la temática abordada, señalamos a continuación una serie de posibles líneas de investigación que nos permitirían ahondar o dar continuidad a los aspectos tratados en el presente ensayo:

1. Profundizar en el estudio de la formación on-line, y así poder mejorar en las aportaciones y beneficios con las que esta modalidad cuenta, y también poder añadir ideas a la Fundación Tripartita para que mejore su cuestionario de calidad, en atención al calado que la formación virtual tiene en la sociedad actual del conocimiento.
2. Comparar con otros sistemas de evaluación y de formación profesional a nivel internacional.
3. Adaptar el cuestionario a la inminente nueva normativa sobre Formación Profesional en el Empleo, fruto del V Acuerdo de formación

que la Resolución del 19 de agosto de 2014 anuncia en aras de analizar su viabilidad tras el primer periodo de implementación.

4. Analizar las razones que llevan a los alumnos a no utilizar todos los servicios que una plataforma de formación ofrece, incluidos la exposición de los contenidos y los diferentes medios de comunicación que ponen a su servicio, estudiando el modo de incitar a su uso, sacándole el máximo provecho en base al potencial que tiene la herramienta e intentado socializar al alumnado evitando una formación aislada. Todo ello la haría más atrayente y creíble.
5. Ahondar en las argumentaciones que llevan al alumnado participante a no declinarse claramente por la productividad del curso on-line que ha realizado, frente a la posibilidad de haber sido más aprovechado si lo hubiera realizado en modalidad presencial, tratando de mejorar las debilidades que les declinan hacia este postulado.
6. Averiguar aspectos sobre la formación profesional que se ofrece en las empresas PYMES, cuáles son las razones que llevan a sus trabajadores a no mostrarse motivados por los cursos que realizan, bien sea por los propios contenidos, las modalidades que se ofrecen, el horario en que se imparte, la gestora que los ofrece, las repercusiones profesionales... Es decir, sondear las diferentes variables que pueden influir en la causa.

11.3.4. Hacia una continua formación profesional flexible y de calidad

Esta tesis doctoral cocinada *a fuego lento*, ha ido atravesando diferentes trances y eventualidades institucionales y gubernamentales del país, entre ellas, la crisis económica acuciante que impera en España y que circunstancialmente ha redundado en este trabajo aportándole protagonismo y relevancia.

Influidos precisamente por esa coyuntura económica actual, se reconoce más la importancia de la formación como una de las *armas* con las que batallar tanto empresario como trabajador y que blindará así nuestro tejido empresarial. Un blasón que da esperanza al ciudadano que admite encontrarse en la tesitura, si es que quiere *sobrevivir* laboralmente, de tener que prepararse diversificándose más allá de las labores propias de su puesto de trabajo; y esto sólo se consigue con una formación permanente, actual y recicladora.

Las sinergias en el mundo académico y profesional son una realidad, y precisamente al respecto, decían Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo (2013) que

son las fuertes crisis económicas presentes, las que hacen que de nuevo se mire a la educación como un elemento decisivo. Aunque si bien es cierto que las ideologías neoliberales vuelven a plantear la educación como un gasto y no una inversión.

Profesar la formación, conlleva que forme parte de la cultura empresarial y de un plan estratégico que tenga como fundamento el *querer hacer las cosas bien hechas*, aportando las garantías necesarias al empresario como para querer invertir en ella, comprobando el retorno en su negocio por el aumento de productividad. Y esto sólo se consigue con la satisfacción del participante por el curso que realiza, porque sólo así habrá aprovechamiento del mismo.

Se necesitan cursos profesionales atrayentes para el alumno, tanto en su "forma" como en su "modo", es decir, tanto en sus aspectos técnicos, ya sean por los objetivos, contenidos, evaluación, etc., como por su propuesta de impartición, ofertándose flexible y actual, como lo es el ciudadano de hoy día, inundado de tecnologías y con intereses deportivos, sociales, gastronómicos, aventureros, familiares... que le exigen disponer de tiempo libre. Y esa propuesta parece especialmente oportuna y relevante de defender mediante la teleformación. Creemos que es así como se pueden aunar todos los requisitos mencionados y se puede ofrecer con calidad.

Un planteamiento que abre barreras para que el aprendizaje continuo llegue a todos: Altos cargos y rasos operarios, grandes multinacionales y comercios familiares, negocios en boga y oficios de siempre... sensibilizados por una justicia social, que iguale y que minore las inequidades, desapareciendo las desigualdades de origen social y cultural, en pro de reducir la brecha digital.

Demos un salto entre lo que hacemos y lo que somos capaces de hacer, midiendo lo que es importante, procurando la calidad y cosechando clientes satisfechos.

La calidad es querer hacer las cosas bien, incluso cuando nadie te está mirando (Henry Ford)

REFERENCIAS

AENOR (2012). UNE 66181:2012, *Gestión de la calidad. Calidad de la formación virtual*. Madrid: Asociación Española de Normalización y Certificación.

Abad, F.J., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). Introducción a la Psicometría. Teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem. *Aprende en Línea. Programa de Integración de Tecnología de la Docencia de la Universidad de Antioquía*. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf

Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.

Albornoz, M.E. (2005). ¿Calidad educativa significa lo mismo para todos los actores escolares? *Mayeutica Educativa*. Recuperado de <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>

Alcorcón, M.R., Esteban, R. (coord.) y otros (2004). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y derecho del trabajo*. Alicante: Bomarzo.

Almenzar, M. L. (2002). La educación infantil: Una educación en la diversidad. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, S. Fernández, M.L. Almenzar, M. López y J. Ruiz (coord.), *Liderazgo educativo y escuela rural. Actas de las VI Jornadas*

Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas (pp. 239-256). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Álvarez, M. (2002). Calidad y Liderazgo. En M. Lorenzo, J.A. Ortega, S. Fernández, M.L. Almenzar, M. López y J. Ruiz (Coords.), *Liderazgo educativo y escuela rural. Actas de las VI Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 113-123). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Añez, C. y Bonomie, M.E. (2010). Responsabilidad social empresarial: Estrategia de competitividad en el marco de la globalización. *Revista de Formación Gerencial*, 1, 144-168.

Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos. 7ª Edición*. México: Prentice Hall.

Aparicio, A., Palacios, W.D., Martínez, A.M., Verduzco C. y Retana, E. (2008). *El cuestionario. Apuntes del Departamento de Métodos de Investigación Avanzada*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presemtaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presemtaciones/Cuestionario_(trab).pdf)

Ardila, R. (2003). Calidad de vida: Una definición integradora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(2), 161-164.

Armstrong, M. (1991). *Gerencia de recursos humanos (1ª ed.)*. Bogotá: Editorial Legis.

Arraut, L.C. (2010). La gestión de la calidad como innovación organizacional para la productividad en la empresa. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 69, 20-41.

Aunión, J.A. y Jiménez, A. (Diciembre de 2010). España recupera en PISA el bajón de 2006, pero sigue a 12 puntos de la media de la OCDE. *El País*. Recuperado de <http://foropolitico.es/a-la-cola-de-europa-tambien-en-educacion-el-informe-pisa/>

Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Barney, J.B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.
- Bartolomé, A. (1997). Preparando para un nuevo modo de conocer. En M. Rosa Gorreta (Coord.), *Desenvolupament de capacitats: Noves Estraègies* (pp. 69-86). Barcelona: Centre cultural Pineda.
- Bázquez, F. (Coord.) (2003). *Las nuevas tecnologías en los centros educativos* (pp. 245-278). Badajoz: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Bermúdez, M. P. (2003): *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Blázquez, F. y Alonso, L. (2006). Aportaciones para la evaluación on-line. *Revista de Ciències de la l'educació, edició especial*, Art. 1, 207-218.
- Blázquez, M. y Mondino, A. (2012). Recursos organizacionales: Concepto, clasificación e indicadores. *Revista Técnica Administrativa*, 11(1).
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Uniandes.
- Braidot, N.P. (2012). Neurofisiología de las necesidades. *Escuela de Educación Mental*. Recuperado de <http://www.mentat.com.ar/neurofisiologia.htm>
- Bunge, M. (1985). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Buzón, O. (2005). La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: Una experiencia de formación *on-line* basada en competencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 1(4), 77-100.
- Cadreja, J. J. (2000). *Calidad para todos los públicos*. Oviedo: Arpa.
- Cánovas, A., Aragón, J. y Rocha, F. (2005). Las políticas de conciliación de la vida familiar y laboral en las Comunidades Autónomas. *Cuadernos de Relaciones laborales*, 1(23).
- Campos, J.A. (2004). *Actas de Online*. Madrid: Educa.

- Cantón, I. (2002). Intenciones u objetivos educativos para la nueva sociedad. En M. Rojo (Coord.), *Didáctica general: Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información* (pp. 189-220). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad de León, León.
- Carabaña, J., Veredas, S. Sayalero, C. y Escolástica, M. (2003). *Guía de buenas prácticas sobre materiales Formación Continua. Los estudios empíricos*. Madrid: Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.
- Carmona, A. y Leal, A. (1998). La teoría de los dos factores en la satisfacción del cliente. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 4(1), 53-80.
- Carrasco, J. y Calderón, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carré, P.H., Moisan, A. y Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris: P.U.F.
- Carretero, A. (1995). La función social de la evaluación: Del cambio a la negociación. En M. J. Sáez (ed.), *Conceptualizando la evaluación en España* (pp. 27-35). Madrid: ICE de la Universidad de Alcalá.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Castaño, C., Maíz, I., Garay, U., Llorente, E. y Bustillo, J. (2010). *Nuevos escenarios pedagógicos para el aprendizaje digital*. Open CourseWare. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://ocw.ehu.es/ciencias-sociales-y-juridicas/nuevos-escenarios-pedagogicos-para-el-aprendizaje-digital/Course_listing
- Castaño, C. y Palazio, G. (2006). Edublogs para el autoaprendizaje continuo en la web semántica. En J. Cabero y P. Román, P. (Coords.), *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet* (pp. 95-112). Sevilla: Eduforma-Trillas.

- Castiglioni, V. (2008). La Teleformación. Las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza. *Revista de Creación Literaria y Humanidades*, 50(8).
- Castro, J., González, M., Guenaga, G. y Mijangos, J.J. (2009). El factor liderazgo en el modelo EFQM de excelencia: Análisis empírico en el País Vasco. *Estudios de Economía Aplicada*, 27(2), 1-34.
- CEDIPROE (1990). Perfil del tutor. Centro de diseño, producción y evaluación de recursos multimediales para el aprendizaje. Inscrita en la Inspección General de Justicia Nro. 1524801/90 inscrita en la Red Federal de Formación Docente Continua B-80: Uruguay. Recuperado de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/E-A/PERFIL%20DEL%20TUTOR.doc>
- Chan, M.E. (1999). Educación a distancia y competencias comunicativas. *Revista la Tarea*, 11.
- Chaturvedi, S.K. (1991). What is important for quality of life to Indians in relation to cancer? *Social Science and Medicine*, 33, 91-94.
- Chiva, J.A. (2004). *Técnicas y habilidades de negociación. Preparación y desarrollo del proceso negociador*. Granada: La Montaña (Grupo Tadel).
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colmenares, O.A. y Saavedra, J.L. (2007). Aproximación teórica de los modelos conceptuales de la calidad del servicio. *Revista Técnica Administrativa*, 6(4).
- Colmenero, J.M., Catena, A. y Fuentes, L.J. (2001). Atención visual: Una revisión sobre las redes atencionales del cerebro. *Revista Anales de Psicología*, 17(1), 45-67.
- Conesa, P.J. (1993). *Locus de control interno y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Coomey, M. y Stephenson, J. (2001). Online learning: it is all about dialogue, involvement, support and control-according to research. *Chapter 4 in*

Stephenson, J. (Ed.): *Teaching and learning online: pedagogies for new technologies*. Londres: Kogan Page.

Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Cornett, O. (19867). La palabra complementada visualmente para los sordos (el Cued speech). En S. Torres, M.J. Ruiz, y L.A. Cervantes (Eds.), *Logopedia y Nuevas Tecnologías. Ponencias y Comunicaciones del Congreso Hispano Americano de Asociaciones de Padres de Niños Deficientes Auditivos y Symposium Internacional sobre Nuevas Tecnologías y Lenguajes Alternativos* (pp. 391-392). Murcia: APANDA.

Cornide, E. (2005). *Formación de formadores en enseñanza a distancia*. Madrid: FOREM.

Correa S., Puerta A. y Restrepo B. (2002). *Investigación evaluativa*. Bogotá: ICSES.

Correia, S.M., Miranda, F.J. (2010). Calidad y satisfacción en el servicio de urgencias hospitalarias: Análisis de un hospital de la zona centro de Portugal. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(2), 27-41.

Dean, J. y Bowen, D. (1994). Managing theory and total quality: improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review*, 19(3), 392-418.

De Benito, B. (2000). Herramientas de trabajo en el Campus virtual. Taller de *redes, multimedia y diseños virtuales*. Congreso Internacional sobre Comunicación, Tecnología y Educación. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/gte44.pdf>

De la Orden Hoz, A. (1999). Evaluación y calidad en educación. *Revista de Investigación Educativa*, (17)2, 577-579.

De Posada, J.M. (2002). Memoria, cambio conceptual y aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(2), 92-113.

Del Riego, J. (Octubre de 2010). El nuevo Conocimiento: La tecnología a nuestro servicio. *Gestión y Talento*. Recuperado de

<http://www.equiposytalento.com/tribunas/cesi-iberia/el-nuevo-conocimiento-la-tecnologia-a-nuestro-servicio>

De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica. *Revista Signos*, 38(58), 157-176.

Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA núm. 139, de 16 de Julio de 2003). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/boletin.139.pdf>

Deming, W.E. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz de Santos.

Díaz, M. y Lugo, L.L. (2003). El espíritu emprendedor. Una experiencia aplicada en la empresa. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3).

Dondi, C. (2007). The underground rivers of innovative e-Learning: A preview from the HELIOS Yearly Report 2006/07. *ELearning Papers*, 4.

Dueñas, J. (2003). Psicología y animación turística. *Revista Cubana de Psicología, Suplemento*, 1.

Duffy, E. (1972). Activation. En N.S. Greenfield y R.A. Sternach (Eds.). *Handbook of Psychophysiology*, 572-622. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Dulzaines, M.E. y Molina, A.M. (2004). Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso. *Revista ACIMED*, 12(2). Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm

Durán, M.M. (2010). Bienestar psicológico: El estrés y la calidad de vida en el contexto laboral. *Revista Nacional de Administración*, 1(1), 71-84.

Egea, M.P. (1992). *Motivo de logro y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Egido, E.I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 17-28.

- Escolano, A. (1986). ¿Para qué futuro educamos? *Studia Paedagógica*, 17-18, 3-14, Universidad de Salamanca.
- Evrard, Y. (1993). La satisfaction des consommateurs: État des recherches. *Revue Francaise du Marketing*, 144-145, 53-65.
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *Revista de Educación a Distancia*, 12.
- Fernández-Pampillón, A. (2010). *La construcción de tesauros académicos: un modelo general y un método inductivo con aplicación al "e-learning"*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Ferrández, J.A. y Villalba, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Fornell, C. (1995). Productivity, quality, and customer satisfaction as strategic success indicators at firm and national level. *Advances in Strategic Management*, 11, 217-29.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rure.
- Friedental, I. (1999). *Encuentros con la satisfacción*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Froman, B. (2003). *Del manual de la calidad al manual de gestión. La herramienta estratégica*. Madrid: Ediciones AENOR.
- Fuentes, J. (2003). *Dificultades en la integración curricular de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad de Granada, Granada.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la formación continua*. Madrid: Fundesco.
- Gallego, D.J. (2003). Ante un nuevo paradigma comunicativo y formativo en la enseñanza a distancia. Ponencia presentada en el *Congreso Internet en la Educación y la Educación en Internet*, Madrid, Octubre.

- García Aretio, L. (2001a). La innovación permanente en la UNED: Del material impreso a la tecnología UMTS. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 14.
- García Aretio, L. (2001b): *Formación a distancia para el nuevo milenio ¿Cambios radicales o de procedimiento?* Comunicación presentada a ONLINE EDUCA 2001. Madrid.
- García Aretio, L. (2002). Aprendizaje y tecnologías digitales ¿Novedad o Innovación? *Revista de la Tecnología de la Información y Comunicación Educativa*, 1.
- García Barriga, F. A. y Ortega, J. A. (2002). Una propuesta de formación Online para directores de centros escolares: Resultados de una investigación evaluativo. En M. Lorenzo, y otros (Coords.), *Escuela y exclusión social: Perspectivas organizativas* (pp. 223-274). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- García Cabrera, M.M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- García, E. y Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-26.
- García Jiménez, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los test*. Sevilla: Grupo Delta.
- García Martínez, F.A. (2002). *Evaluación de unidades didácticas de teleformación de directivos de instituciones educativas*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad de Granada, Granada.
- García Ramos, J.M. (1992). Recursos metodológicos en la evaluación de programas. *Bordón* 43(4), 461-476.
- García Ruiz, M.R. (2007). Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua. *Revista de Educación*, 344, 309-332.

- Geneyro, J.C. (1995). Educación y democracia: Aportes de John Dewey. *Revista Estudios, Filosofía-Historia-Letras, texto 7, sec. 1*, 39-40.
- Gerencie.com (Julio de 2011). *Salario*. Recuperado de <http://www.gerencie.com/salario.html>
- Gil, J. (2007). La evaluación de competencias laborales. *Revista Educación XX1*, 10, 83-106. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/298>
- Glover, L. (2000). Neither poison nor panacea: Shopfloor responses to TQM. *Employee Relations*, 22(2), 121-145.
- Gómez, A. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.
- González Baltazar, R., Hidalgo G., Salazar J.G. y Preciado M.L. (2010). Elaboración y validación del instrumento para medir calidad de vida en el trabajo "CVT-GOHISALO". *Ciencia y Trabajo*, 36, 332-340.
- González Ramos, A.M. y Fernández, F. (2004). Diseño de encuesta sobre las metodologías y la actividad científica de los equipos de investigación. *Metodología de Encuestas*, 6(2), 133-145.
- González Rodríguez, P. (2006). *Información y orientación laboral. Estrategias básicas para formar parte del mercado laboral*. Vigo: Ideaspropias.
- Graeme, W.D. (2006). Homeostatic control of neural activity: From Phenomenology to Molecular Design. *Annual Review of Neuroscience*, 29, 307-323.
- Hayes, B. E. (1995). *Como medir la satisfacción del cliente (Desarrollo y utilización de cuestionarios)*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Hernández, J.A., Gallarzo, M. y Espinoza, J.J. (2011). *Desarrollo organizacional. Enfoque Latinoamericano*. México: Pearson.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: Estudio de un caso en Educación Secundaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(2), 263-280.

- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hilera, J.R. (2008). UNE 66181:2008, El primer estándar sobre calidad de la formación virtual. *RED, Revista de Educación a Distancia*, monográfico VII. Número especial dedicado a la evaluación de la calidad en entornos virtuales de aprendizaje.
- Iriondo, W. y Gallego, D. (2013). El currículo y la educación a distancia. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(1), 109-132.
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Jadue, G. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- James, W. (1890). *Principles of psychology, inc. Neuroscience Foundations of Human Performance*. Rockville, MD: *American Occupational Therapy Association*. Nueva York: Holt.
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI(38), 93-100.
- Jonassen, D. (1988): Designing structured hypertext and structuring access to hypertext. *Educational Technology*, 28(11), 13-16.
- Karpov, Y. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts: Its role for contemporary education. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Agueyev y S.M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 65-82). Nueva York: Cambridge University Press.
- Khan, B.H. (1997): Web-Based Instruction (WBI): What is it and why is it? En Khan, B.H. (Ed.), *Web-Based Instruction* (pp. 5-18). Nueva Jersey: Englewood Cliffs.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.

Lavado y Millán (1998). La teoría de los dos factores en la satisfacción del cliente. *Revista de Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de las Empresas*, 4(1), 53-80.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Buenos Aires: Paidós.

Leonardo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.

Lepi, K. (Enero de 2014). The 7 biggest advantages of eLearning [Edudemic connecting education & technology] Recuperado de <http://www.edudemic.com/advantages-of-elearning/>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de Mayo de 2006). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional (BOE núm. 147, de 20 de Junio de 2002). Recuperado de http://www.educacion.gob.es/mecd/legislacion/files/ley_LOCFP_BOE.pdf

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE núm. 307, de 24 de Diciembre de 2002). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Comission de Communautés Européennes (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxemburgo: EPOCE.

Livingstone, D.W. (2001). Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. *Wall Working Paper*, 21, 1-50.

Lorenzo, M. (2004). La conciliación de la vida familiar y laboral en serio: apuntes constitucionales para una conciliación acorde con la igualdad y el principio de no discriminación por razón de sexo. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XXXVII, 73-93.

Luján, S. (2002). *Programación de aplicaciones web: Historia, principios básicos y clientes web*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. Nueva York: Norton.
- Manzanero, A.L. (2006). Las experiencias de recuperación como medida de memoria. *Boletín de Psicología*, 87, 89-105.
- Marcelo, C. (2001a). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marcelo, C. (2001b). Formación, empleo y nuevas tecnologías. En Área, M. (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 359-381). Bilbao: Descleé.
- Marcelo, C. (2002). Aprender con otros en la red. Analizando las evidencias. *Congreso Virtual Educa Junio 2002*. Valencia. Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/806.pdf>
- Marcelo, C. (2010). Autoformación para el siglo XXI. En J. Gairín (Coord.), *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (pp. 141-170). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marcelo, C. (2011). E-learning en la formación para el empleo: ¿Qué opinan los usuarios? *Revista de Educación*, 355, 285-308.
- Marcelo, C. y Lavié, J.M. (2000). Formación y nuevas tecnologías: Posibilidades y condiciones de la teleformación como espacio de aprendizaje. *Revista Bordón*, 52(3), 385-406.
- Marcelo, C., Puente, D. Ballesteros, M.A. y Palazón, A. (2002). *E-learning-teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marín, L.M. y Gimeno, J. (2010). La certificación ISO 9000 en el sector industrial del mueble: Evidencias sobre la cultura de calidad total y las desventajas que la caracterizan. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 16(1), 77-101.
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Revista Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.

- Martín Bris, M. (2001). *La calidad educativa en un mundo globalizado: Intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos Sociedad de la Información*, nº5. Madrid: Fundación AUNA. Recuperado de http://www.telecentros.info/pdfs/05_06_05_tec_edu.pdf
- Martín-Moreno, Q. (2002). Claves para la calidad de los centros educativos rurales. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, S. Fernández, M.L. Almenzar, M. López y J. Ruiz (coord.), *Liderazgo educativo y escuela rural. Actas de las VI Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 57-69) Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Mediano, C. (1996). Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelo de evaluación de programas. Madrid: UNED.
- Martínez-Tur, V., Peiró, J.M. y Ramos, J. (2001). *Calidad del servicio y satisfacción del cliente*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, R.M., Hernández, M.J. y Hernández, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza editorial.
- Marquès, P. (1999). Sistemas de teleformación: Características, elementos, ventajas. En *Tecnología Educativa-Web Pere Marquès* <http://peremarques.net/>, documentos/Internet [Documento en línea]. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/telefor.htm>
- Marquès, P. (2001). La Enseñanza. Buenas prácticas. La motivación. En *Tecnología Educativa-Web Pere Marquès* <http://peremarques.net/>, documentos/Internet [Documento en línea]. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado. Hacia una Psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. Nueva York: Harper.
- Medina, A. y Villar, L. M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitas.

- Meltem, O. y Birgul, K. (2010). Employee satisfaction of corporate e-trainings program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 5561-5565.
- Mendler A.N. (2000). *Cómo motivar a estudiantes pasivos y desinteresados*. Barcelona: CEAC.
- Meegan S.T. y Taylor, W.A. (1997). Factors influencing a successful transition from ISO 9000 to TQM. The influence of understanding and motivation. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 4, 100-117.
- Michavila, F. y Zamorano, S. (2008). Panorama de los sistemas de garantía de calidad en Europa: Una visión trasnacional de la acreditación. *Revista Educación*, núm. Extraordinario, 253-263.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monforte, C. y Martínez, M (2003). Cómo optimizar la educación abierta y a distancia con tecnologías horizontales, el e-mail. *Revista de Educación a Distancia de Murcia*, 8, 1-7.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes* [upcomillas.es] Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruirescalasdeactitudes.pdf>
- Morales, P. (2012). *Análisis de ítem en las pruebas objetivas* [upcomillas.es] Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/analisisitemspuebasobjetivas.pdf>
- Morales, P., Urosa, B., y Ángeles, B.B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert: Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Morcillo, P. (1997). *Dirección estratégica de la tecnología e innovación. Un enfoque de competencias*. Madrid: Editorial Civitas.

- Moreno, J.A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Morgan, R., y Hunt, S. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20-33.
- Muñoz Adanes, A. (1990). Satisfacción e insatisfacción en el trabajo. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Murillo, F. J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento del valor agregado en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 3-9.
- Murillo, F.J. (2011). Hacer de la Educación un ámbito basado en evidencias científicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 1-11.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2011). Una evaluación justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-5.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2012). Hacia una evaluación del desempeño docente no universitario en España. Lecciones aprendidas de la Evaluación de directores/as escolares. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), pp. 363-373.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-5.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, pp. 7-42.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Navas, J. (2013). *Sólo sé que no sé nada*. [Filosofía Digital.com] Recuperado de <http://www.filosofiadigital.com/?p=340>

- Nunnally, J.C. y Bernstein, I.J. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Nuttin, J., Fraisse P. y Heili, R. (1979). *Motivación, emoción y personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Oatley, K. (1992). *Best laid schemes: The psychology of emotions*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Orden de 25 de mayo de 2004, por la que se regula para el año 2004 el procedimiento de concesión de las ayudas en materia de Formación Profesional Ocupacional, establecidas en el Decreto 72/2003, de 18 de marzo, de Medidas de Impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía (BOJA núm. 121, de 22 de Junio de 2004). Recuperado de https://www.juntadeandalucia.es/empleo/www/adjuntos/legislacion/9_94_2_orden_2004_05_25_ayudas_fpo.pdf
- Ortega, J.A. (2000). Diseño, gestión y evaluación de sistemas de enseñanza virtual: Formación de especialistas europeos a través del programa MultiPalio. En R. Pérez (Coord.), *Redes, Multimedia y Diseños Virtuales* (pp. 202-219). Oviedo: Servicio de publicaciones a distancia de la Universidad de Oviedo.
- Ortega, J.A. (2001). Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos *on-line*: Las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo. En Cabero, J. (Coord.), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (pp. 1-26). Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla.
- Ortega, J.A. (2003). Evaluando la calidad en los entornos virtuales de aprendizaje: pautas de organización, creación, legibilidad y estilo. En F. Bázquez (Coord.), *Las nuevas tecnologías en los centros educativos* (pp. 245-278). Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.
- Ortega, J.A. (2004). Redes de aprendizaje y currículum intercultural. En CD de las *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 321-373). Editado por la Sociedad Española de Pedagogía, Valencia.
- Ortega, J.A. y Chacón, A. (2006). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Ortega, M. (1983). *Estrés y satisfacción del rendimiento del ejecutivo*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Padrón, V. (1996). Análisis comparativo de los distintos enfoques en la Gestión de la Calidad Total. *Esic Market*, 548, 147-158.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G., Martínez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill/interamericana de España.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C. y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, IX (23-24).
- Pardos, A. (2011). Kuhn, Wallon y las anomalías de la psicología funcional. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 3(2), 182-202.
- Pastor, R. Tovar, E. Plaza, I., Castro, M., Llamas, M., Arcega, F., Díaz, G., Falcone, F., Jurando, F., Sánchez, J.A., Domínguez, M., Mur, F. y Carpio, J. (2009). Los recursos tecnológicos para la teleformación en España: Comparativa e Implantación. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 5(1), 27-36.
- Perelló, J. (1998). Sistemas de indización aplicados en bibliotecas: clasificaciones, tesauros y encabezamientos de materias. En J.A. Magán Wals (Ed.), *Tratado básico de biblioteconomía*. (pp. 200-203). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez García, A. (2010). *La integración curricular del cine digital en la formación inicial de los maestros: Perspectivas didácticas y creativas*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad de Granada, Granada.
- Pinales, K., Cabrera, S., Cabral, Y. y Martínez L.G. (Junio de 2014). *Organización del Departamento de Recursos Humanos* [Los Recursos Humanos.com]. Recuperado de <http://www.losrecursoshumanos.com/contenidos/1813-organizacion-del-departamento-de-recursos-humanos.html>
- Pineda, P. (2007). La Formación Continua en España: Balance y retos de futuro. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(1).

- Quiñones, J., Esparza del Villar, O.A., Carrillo, I.C. (2013). *Confiabilidad entre calificadores del test proyectivo HTP en psicólogos mexicanos*. Ciudad Juárez: Colección reportes técnicos de investigación.
- Prot, B. (2004). *Pedagogía de la motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Madrid: Narcea.
- Rossi, P.H., y Freeman, H.E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Ramos, S.J., De la Osa, J.F. y De Toro, F.J. (2009). Una plataforma para gestión de clases virtuales interactivas. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (Edutec)*, 28.
- Ramos, V., Piqueras, J.A., Martínez, A.E. y Oblitas, L.A. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Revista Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.
- Randell, G., Packard, P. y Slater, J. (1989). *La valoración y formación del personal. Primer paso para una dirección eficaz*. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (BOE núm. 219, de 12 de Septiembre de 2003). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/12/pdfs/A33943-33950.pdf>
- Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el Empleo (BOE núm. 87, de 11 de Abril de 2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/11/pdfs/A15582-15598.pdf>
- Reichheld, F. (2006). The microeconomics of customer relationships. *Mit Sloan Managemet Review*, 47(2), 73-78.
- Requena, A., Martínez, F. y Romero, F. (1983). Enseñanza basada en el ordenador. *Bordón, Sociedad española de pedagogía*, 246, Tomo XXXV, 31-53.

Resolución de 19 de Agosto de 2014, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión, con cargo al ejercicio presupuestario de 2014, de subvenciones públicas para la ejecución de planes de formación, de ámbito estatal, dirigido prioritariamente a las personas ocupadas, en aplicación de la Orden Tas/718/2008, de 7 de marzo (BOE núm. 208, de 27 de Agosto de 2014). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/08/27/pdfs/BOE-A-2014-8955.pdf>

Rico, M. (1977). *Una investigación escolar sobre posibilidades de trabajo autónomo en E.G.B.* Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.

Rodríguez Morales, S. (1990). *Motivación y rendimiento académico en adolescentes españoles*. Tesis Inédita de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.

Rogers, T., Lambon, M.A., Garrard, P., Bozeat, S., McClelland, J.L., Hodges, J.R. y Patterson, K. (2004). Structure and deterioration of semantic memory: A neuropsychological and computational investigation. *Psychological Review*, 111(1), 205-235.

Román, M. y Murillo, F. J. (2013). Evaluación en el campo educativo: del sentido a la práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 7-11.

Romero, C. y Salicetti, A. (2011). Elaboración y validación de un cuestionario para la aplicación de diferentes estrategias metodológicas en estudiantes universitarios. Ponencia presentada en actas del *II Congreso Internacional de Investigación Educativa, su Incidencia en la Realidad Social*. Costa Rica: Instituto de Investigación en Educación (pp. 1-35).

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B.B. Lloyds (eds.): *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Ruiz, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Rus, A. (2000). *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona: Cedecs.

- Sáenz, O. (1994). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Alicante: Marfil.
- Sahui, J.A. (2008). Influencia de los factores psicológicos en la conducta del consumidor. *Revista TECSISTECATL: Economía y Sociedad de México*, 1(5).
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Sánchez, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación, en A. Medina y S. Castillo (Coords.). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*, pp. 253-264. Madrid: Editorial Universitas.
- Santiago, J.S., Tornay, F. y Gómez, E. (1999). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Santos, M.A. (1999). Las trampas de la calidad. *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.
- Sarramona, J. (1999). La autoformación en una sociedad cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(3).
- Serrano, A.M., López, C. y García, P. (2007). Gestión de la calidad en servicios: Una revisión desde la perspectiva del management. *Cuadernos de Gestión*, 7, 22-49.
- Setó, D. (2003). La influencia de la calidad de servicio, la imagen, la satisfacción y la confianza en la fidelidad del cliente. *Revista Española de Investigación de Marketing (ESIC)*, 7(1), pp. 27-55.
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: Una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud ACIMED*, 13(5), 1-8.
- Stephenson, J. (2005). Definitions of indicators of quality on the application of ICT to University Teaching. Ponencia presentada en el *Seminario Internacional, la calidad de la formación en Red en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Straub, R. (2006): *Competing in a "flat" world. Innovation and openness for lifelong learning*. Recuperado de

http://www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=7759&doc_lng=6&PHPSESSID=042e48a64f7e387b00825928fe5cf06e

Supcorn (Junio de 2013). Los objetivos de Recursos Humanos. *Recursos Humanos*. Recuperado de <http://www.suplementorecursoshumanos.com/2013/06/los-objetivos-de-recursos-humanos/>

Sureshchandar, G.S., Rajendran, C. y Anantharaman, R.N. (2001). A conceptual model for total quality management in service organizations. *Total Quality Management*, 12(3), 343-363.

Tapia, F.J. (2010). *Cómo elaborar un cuestionario*. Notas de estadística aplicada a la administración, contaduría e informática administrativa, Departamento de Matemáticas, Universidad de Sonora. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%C3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/C%C3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf)

Tarí, J.J. y Sabater, V. (2003). Efectos de la gestión de la calidad sobre el personal. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 9(1), 85-98.

Terziovski, M., Samson, D. y Dow, D. (1995). The impact of ISO 9000 certification on customer satisfaction. *Asia Pacific Journal of Quality Management*, 4, 66-68.

Thompson, J. (2001). E-Learning: Why choose online education? *Search Engine College*, 7. Recuperado de http://www.searchenginecollege.com/sec_articles/2005/07/e-learning-why-choose-online-education.html

Toranzos, L. (1996). Evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.

Torres, J.J. (2002). La teleformación como espacio para la educación no formal. *Revista Ágora Digital*, 1(4), 1-12.

Torres, S. y Ortega, J.A. (2003). Indicadores de calidad en las plataformas de formación virtual. Una aproximación sistemática. *Revista Etic@.net*, 1, 1-19.

- Turner-Smith, A., Azaevedo, L., Bühler, C., Frisk, E., Lorentsen, O. y Renieri, A. (2001). Una metodología Europea para la educación y formación en tecnología de la rehabilitación. En F. Alcantud y M. Lobato (Eds.), *Odisea de la comunicación. Ponencias y comunicaciones de las II Jornadas sobre comunicación aumentativa y alternativa y del XII Seminario sobre discapacidad y comunicación* (pp. 28-51). Valencia: Sociedad Española de Comunicación Aumentativa y Alternativa- Isaac España.
- UNE 66181 (Julio de 2012). *Calidad de la formación virtual*. Recuperado de [http://www.aenor.es/DOCUMENTOS/NORMALIZACION/NORMASNACIONALES/EXTRACTOS/\(EX\)UNE_66181=2012.pdf](http://www.aenor.es/DOCUMENTOS/NORMALIZACION/NORMASNACIONALES/EXTRACTOS/(EX)UNE_66181=2012.pdf)
- Vargas, A. (Agosto de 2011). Tres claves para implementar estrategias de capacitación virtual en las empresas eLearning. *Gestión Estratégica de las Organizaciones Sociales*. Recuperado de http://www.gestrategica.org/templates/noticias_detalle.php?id=523
- Vasques, R., Solano, I., Veit, E.A. y Lang, F. (2011). Validación de un cuestionario para investigar concepciones de profesores sobre ciencia y modelado científico en el contexto de la física. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 6(1), 43-60.
- Vázquez, C. (1986). Sistemas de autorreferencia y esquemas cognitivos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41(6).
- Vega, R., Torres, T. y Cerna, R. (2013). Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales, Revista Eumed.net.*, Febrero.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Revista Anales de Psicología*, 7(2), 111-122.
- Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, C. (2005). *La lectura en los sordos prelocutivos. Propuestas para un programa de entrenamiento*. Madrid: Entha Ediciones.
- Vivas, L. y García, R. (2010). Contribución desde la neuropsicología al estudio de la memoria semántica. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(2), 239-250.
- Vroeijenstijn, T. (2003). *Similarities and differences in accreditation. Looking for a common framework*. Document prepared for the workshop on the

Establishment of a European Consortium for Accreditation (ECA). The Hague 12/13 June.





Wilkinson, A., Marchington, M., Goodman, J. Yackers, P. (1992). Total quality management and employee involvement. *Human Resource Management Journal*, 2(4), 1-20.

Yanes, A. (1987). Libertad de comunicación. En S. Torres, M.J. Ruiz y L.A. Cervantes, *Logopedia y nuevas tecnologías. Ponencias y comunicaciones del congreso hispano americano de asociaciones de padres de niños deficientes auditivos y Symposium internacional sobre nuevas tecnologías y lenguajes alternativos* (pp. 334-338). Murcia: APANDA.

Zhong, W. (2003). Memory training in interpreting. *Translation Journal*, 7(3).

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario de Calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (versión derogada)

 <small>FUNDACIÓN TRIPARTITA</small> <small>PARA LA PROMOCIÓN DE SU EMPLEO</small>	 <small>MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL</small>	 <small>INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIONES Y ANÁLISIS</small>	 <small>UNIÓN EUROPEA</small>
---	--	--	---

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
DE LAS ACCIONES FORMATIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO
(Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo y Orden TAS 2388/2007, de 2 de agosto)

Para evaluar la calidad de las acciones formativas es necesaria su opinión como alumno/a, acerca de los distintos aspectos del curso en el que ha participado.

LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Los datos aportados en el presente cuestionario son confidenciales y serán utilizados, únicamente, para analizar la calidad de las acciones formativas.

I. DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA ACCIÓN (PREIMPRESOS O A CUMPLIMENTAR POR LA ENTIDAD GESTORA DEL CURSO)

1. Nº expediente	2. Perfil/Tipo	3. CIF entidad/beneficiario
4. Nº Acción	5. Nº grupo	6. Código AA FF
7. Denominación acción		
8. Modalidad		

II. DATOS A CUMPLIMENTAR POR EL PARTICIPANTE

A. Datos de clasificación del participante y de la acción formativa (señale con una X la casilla correspondiente)

1. Edad <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>	2. Sexo 1. Mujer <input type="checkbox"/> 2. Varón <input type="checkbox"/>	7. Categoría profesional (sólo ocupados) 1. Directivo <input type="checkbox"/> 2. Mando Intermedio <input type="checkbox"/> 3. Técnico <input type="checkbox"/> 4. Trabajador/a cualificado/a <input type="checkbox"/> 5. Trabajador/a de baja cualificación <input type="checkbox"/> 6. Otra categoría (especificar) <input type="checkbox"/>
3. Titulación actual 1. Sin titulación <input type="checkbox"/> 2. ESO/Graduado escolar <input type="checkbox"/> 3. Bachiller <input type="checkbox"/> 4. Técnico FP grado medio/FPI <input type="checkbox"/> 5. Técnico FP grado superior/FPII <input type="checkbox"/> 6. Diplomado (E.Universitaria 1º ciclo) <input type="checkbox"/> 7. Licenciado (E.Universitaria 2º ciclo) <input type="checkbox"/> 8. Doctor (E.Universitaria 3º ciclo) <input type="checkbox"/> 9. Otra titulación (especificar) <input type="checkbox"/>	8. Horario del curso (sólo ocupados) 1. Dentro de la jornada laboral <input type="checkbox"/> 2. Fuera de la jornada laboral <input type="checkbox"/> 3. Ambas <input type="checkbox"/>	9. Trabajador de Pyme (sólo ocupados) De 1 a 9 empleos <input type="checkbox"/> De 10 a 49 empleos <input type="checkbox"/> De 50 a 99 empleos <input type="checkbox"/> De 100 a 250 empleos <input type="checkbox"/> De más de 250 empleos <input type="checkbox"/>
4. Situación laboral 1. Desempleado/a <input type="checkbox"/> 2. Trabajador/a cuenta propia (empresario, autónomo, cooperativista...) <input type="checkbox"/> 3. Trabajador/a por cuenta ajena (público/privado) <input type="checkbox"/>	5. Lugar de residencia/trabajo (indicar cód. postal) 1. Si desempleado/a. Lugar de residencia <input type="text"/> 2. Si está ocupado/a. Lugar del centro de trabajo <input type="text"/>	
6. ¿Cómo conoció la existencia de este curso? 1. Servicio Público Empleo <input type="checkbox"/> 2. Itinerario formativo <input type="checkbox"/> 3. A través de mi empresa <input type="checkbox"/> 4. Organización empresarial o sindical <input type="checkbox"/> 5. Medios comunicación: prensa, radio, internet, telf., tv <input type="checkbox"/> 6. Otros (especificar) <input type="text"/>		

B. Valoración de las acciones formativas
 Valore los siguientes aspectos del curso utilizando una escala de puntuación del 1 al 4 (1 puntuación más baja y 4 puntuación más alta). Marque con una X la puntuación correspondiente

1. Organización del curso	1	2	3	4
1.1 El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento fechas/horarios, entrega material)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Contenidos y metodología de impartición	1	2	3	4
2.1 Los contenidos del curso se han ajustado a lo programado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Los contenidos del curso se han ajustado a mis necesidades formativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Ha habido una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Duración y horario	1	2	3	4
3.1 La duración del curso ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 El horario ha favorecido la asistencia al curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Formadores / Tutores	1	2	3	4
4.1 La forma de impartir o tutorizar el curso ha facilitado el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Conocen los temas tratados en profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Han logrado resolver los problemas y dudas adecuadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 El docente ha generado un clima que ha favorecido el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Medios didácticos (guías, manuales, fichas...)	1	2	3	4
5.1 La documentación y materiales entregados son comprensibles y adecuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Los medios didácticos están actualizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Los ejercicios y casos prácticos se han adecuado a mis necesidades formativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Equipamiento y medios técnicos (pizarra, pantalla, proyector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, herramientas...)	1	2	3	4
6.1 Han sido adecuados para desarrollar el contenido del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 Han sido suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Están en buen estado de funcionamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Espacios, instalaciones y mobiliario (presencial y mixta)	1	2	3	4
7.1 Están en un lugar accesible y/o con buenas comunicaciones de transporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2 El aula y las instalaciones han sido apropiadas para el desarrollo del curso (espacio, niveles de luminosidad, acústica, ventilación, medidas de seguridad y salud...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3 Se ha contado con las instalaciones técnicas necesarias (talleres, salas ordenadores, laboratorios).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sólo cuando el curso se ha realizado en la modalidad a distancia, teleformación o mixta	1	2	3	4
8.1 Las guías tutoriales y los materiales didácticos han permitido realizar fácilmente el curso (impresos, aplicaciones telemáticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2 Se ha contado con medios de apoyo suficientes (tutorías individualizadas, correo y listas de distribución, teleconferencia, biblioteca virtual, buscadores...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3 Las aplicaciones, medios para la comunicación y servicios telemáticos son de fácil manejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4 Las pruebas de evaluación me han permitido conocer el nivel de aprendizaje alcanzado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Valoración general del curso	1	2	3	4
9.1 Puede contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2 Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar al puesto de trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3 Ha mejorado mis posibilidades para cambiar de puesto de trabajo en la empresa o fuera de ella	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4 He ampliado conocimientos para progresar en mi carrera profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5 Ha favorecido mi desarrollo personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6 Me ha permitido obtener una acreditación donde se reconoce mi cualificación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Grado de satisfacción general con el curso	1	2	3	4
11. Si desea realizar cualquier sugerencia u observación, por favor, utilice el espacio reservado a continuación				

Fecha de cumplimentación del cuestionario

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2. Cuestionario de Calidad de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (versión en vigor)



Fundación Tripartita
PARA LA FORMACIÓN EN EL EMPLEO



**CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LAS ACCIONES FORMATIVAS
EN EL MARCO DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO.**

**FORMACIÓN DE OFERTA
(Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo)**

Para evaluar la calidad de las acciones formativas es necesaria su opinión como alumno/a, acerca de los distintos aspectos del curso en el que ha participado.
LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE ESTE CUESTIONARIO.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Los datos aportados en el presente cuestionario son confidenciales y serán utilizados, únicamente, para analizar la calidad de las acciones formativas.

**I. DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA ACCIÓN FORMATIVA
(Preimpresos o a cumplimentar por la entidad beneficiaria)**

1. Nº expediente/curso	2. Nº Acción (*)	3. Nº Grupo (*)
4. Denominación acción		
5. Modalidad		
6. Fecha de inicio de la acción		
7. Fecha de finalización de la acción		
8. Entidad que imparte la formación (**)		
9. Comunidad Autónoma (**)	10. Provincia (**)	
11. Especialidad (**)		

(*) Datos necesarios para la identificación de acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores ocupados

(**) Datos necesarios para la identificación de acciones formativas dirigidas prioritariamente a trabajadores desempleados

II. DATOS DE CLASIFICACIÓN DEL PARTICIPANTE (señale con una X la casilla correspondiente)

1. Edad	2. Sexo	7. Categoría profesional (sólo ocupados)
	1. Mujer	1. Directivo/a
	2. Varón	2. Mando Intermedio
		3. Técnico/a
3. Titulación actual		4. Trabajador/a cualificado/a
1. Sin titulación		5. Trabajador/a de baja cualificación
2. Título de graduado E.S.O./Graduado escolar		6. Otra categoría (especificar)
3. Título de Bachiller		
4. Título de Técnico/ FP grado medio		8. Horario del curso (sólo ocupados)
5. Título de Técnico Superior/ FP grado superior		1. Dentro de la jornada laboral (ir a 8.1)
6. E. universitarios 1º ciclo (Diplomatura-Grado)		2. Fuera de la jornada laboral
7. E. universitarios 2º ciclo (Licenciatura-Máster)		3. Ambas (ir a 8.1)
8. E. universitarios 3º ciclo (Doctor)		8.1. % Jornada laboral que abarca el curso
9. Título de Doctor		1. Menos del 25%
10. Otra titulación (especificar)		2. Entre el 25% al 50%
4. Situación laboral		3. Más del 50%
1. Desempleado/a		9. Tamaño empresa del participante (ocupados)
2. Trabajador/a cuenta propia (empresario, autónomo, cooperativista...)		1. De 1 a 9 empleos
3. Trabajador/a por cuenta ajena (público/privado)		2. De 10 a 49 empleos
5. Lugar de residencia / trabajo		3. De 50 a 99 empleos
(Indicar Provincia)		4. De 100 a 250 empleos
1. Si desempleado/a. Lugar de residencia		5. Más de 250 empleos
2. Si está ocupado/a. Lugar del centro de trabajo		
6. ¿Cómo conoció la existencia de este curso? Indicar el medio principal		
1. Servicio Público Empleo		
2. Itinerario formativo		
3. A través de mi empresa		
4. Organización empresarial o sindical		
5. Medios comunicación: prensa, radio, internet, telf., tv		
6. Otros (especificar)		

III. VALORACIÓN DE LAS ACCIONES FORMATIVAS

Valore los siguientes aspectos del curso utilizando una escala de puntuación del 1 al 4. Marque con una X la puntuación correspondiente:

1 Completamente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo, 4 Completamente de acuerdo

1. Organización del curso	1	2	3	4
1.1 El curso ha estado bien organizado (información, cumplimiento fechas y de horarios, entrega material)				
1.2 El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso				
2. Contenidos del curso	1	2	3	4
2.1 Los contenidos del curso han respondido a mis necesidades formativas				
2.2 Ha habido una combinación adecuada de teoría y aplicación práctica				
3. Duración y horario	1	2	3	4
3.1 La duración del curso ha sido suficiente según los objetivos y contenidos del mismo				
3.2 El horario ha favorecido la asistencia al curso				
4. Formadores / Tutores				
	Formadores		Tutores	
	1	2	3	4
4.1 La forma de impartir o tutorizar el curso ha facilitado el aprendizaje				
4.2 Conocen los temas impartidos en profundidad				
5. Medios didácticos (guías, manuales, fichas,...)	1	2	3	4
5.1 La documentación y materiales entregados son comprensibles y adecuados				
5.2 Los medios didácticos están actualizados				
6. Instalaciones y medios técnicos (pizarra, pantalla, proyector, TV, vídeo, ordenador, programas, máquinas, herramientas...)	1	2	3	4
6.1 El aula, el taller o las instalaciones han sido apropiadas para el desarrollo del curso				
6.2 Los medios técnicos han sido adecuados para desarrollar el contenido del curso (ordenadores, pizarra, proyector, TV, máquinas)				
7. Sólo cuando el curso se ha realizado en la modalidad a distancia, teleformación o mixta	1	2	3	4
7.1 Las guías tutoriales y los materiales didácticos han permitido realizar fácilmente el curso (impresos, aplicaciones telemáticas)				
7.2 Se ha contado con medios de apoyo suficientes (tutorías individualizadas, correo y listas de distribución, teleconferencia, biblioteca virtual, buscadores...)				
8. Mecanismos para la evaluación del aprendizaje				
8.1. Se ha dispuesto de pruebas de evaluación y autoevaluación que me permiten conocer el nivel de aprendizaje alcanzado	1. Si	2. No		
8.2 El curso me permite obtener una acreditación donde se reconoce mi cualificación	1. Si	2. No		
9. Valoración general del curso	1	2	3	4
9.1 Puede contribuir a mi incorporación al mercado de trabajo				
9.2 Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar al puesto de trabajo				
9.3 Ha mejorado mis posibilidades para cambiar de puesto de trabajo en la empresa o fuera de ella				
9.4 He ampliado conocimientos para progresar en mi carrera profesional				
9.5 Ha favorecido mi desarrollo personal				
10. Grado de satisfacción general con el curso	1	2	3	4
11. Si desea realizar cualquier sugerencia u observación, por favor, utilice el espacio reservado a continuación				

SOLO PARA PERSONAS QUE HAN REALIZADO PRÁCTICAS NO LABORALES EN LAS EMPRESAS

12.1 Las prácticas están relacionadas con los contenidos teóricos-prácticos de la acción formativa.	1	2	3	4
12.2 ¿Han sido suficientes las horas dedicadas a las prácticas no laborales en la empresa?	1. Si	2. No		
12.3 Las prácticas le ha permitido adquirir las habilidades necesarias para trabajar en lo que se ha formado.	1	2	3	4
12.4 En una escala de puntuación de 1 a 4, ¿cómo valora el seguimiento que ha recibido del tutor o tutores de las prácticas?	1	2	3	4
12.5 Describa, brevemente, cuál ha sido el contenido de las prácticas realizadas				

Fecha de cumplimentación del cuestionario

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 3. Cuestionario de elaboración propia (1ª versión)



Universidad de Granada
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO QUE REALIZA CURSOS DE TELEFORMACIÓN POR EL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO

El presente cuestionario se dirige a alumnas que han realizado cursos de teleformación ofrecidos por el Sistema de Formación Profesional para el Empleo, según recoge el Real Decreto 395/2007, y tiene como objetivo obtener su opinión sobre eficacia y satisfacción.

Los datos recogidos servirán de base para la investigación que se lleva a cabo como Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, bajo la dirección de los doctores José Antonio Ortega Canillo (director) y Juan Francisco Romero Barrio (coautor).

Los resultados obtenidos en la investigación pueden servir para proponer mejoras a las organizaciones que ofrecen y/o elaboran cursos de teleformación, ya sea en referencia a la calidad de las acciones formativas como al desarrollo estructural.

Este cuestionario es anónimo y los datos recopilados serán utilizados estrictamente para el estudio mencionado. Si fuera de su interés, el resultado de la investigación estará a su disposición una vez finalizada la misma.

Le rogamos conteste marcando con una "X" el recuadro que se encuentra junto a la afirmación que más se ajusta a su opinión.

NOTA: El Real Decreto señalado, artículo 3, apartado 5 y 6, ampara a las valoraciones de personas y entidades empresariales, empresas, sindicatos y miembros del voluntariado y de la redacción de órganos, mayores de 45 años, valoraciones de bajo cualificación y personas con discapacidad y a las organizaciones con cargo de gestión social como entidades prestadoras de servicios de este tipo de formación. Por ello los datos serán utilizados destinados a obtener esta información.

¡Muchas gracias por su colaboración!



DATOS PREVIOS

- 1) Edad:
- ☐ De 18 a 30.
 - ☐ 31-45 años.
 - ☐ 46-60 años.
 - ☐ Más de 60 años.
- 2) Sexo:
- ☐ Hombre.
 - ☐ Mujer.
- 3) Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos:
- Afectado/a o víctima del terrorismo o de violencia de género
 - Trabajador/a de baja cualificación
 - Discapacitado/a
- ☐ Sí
 - ☐ No
- 4) Titulación más alta que posee:
- ☐ Sin titulación.
 - ☐ Certificado de escolaridad.
 - ☐ Graduado escolar.
 - ☐ ESQ.
 - ☐ FP1/FP grado medio.
 - ☐ BUP/COU/Bachillerato Elemental.
 - ☐ FP2/FP grado superior / Módulo profesional.
 - ☐ Titulado universitario de grado medio (Diplomatura).
 - ☐ Titulado universitario de grado superior (Licenciatura).
 - ☐ Doctorado.
 - ☐ Otros (especifique: _____).
- 5) Trabajador en activo:
- ☐ Sí (si señala esta opción no tiene que contestar las preguntas de la 11 y 12)
 - ☐ No (si señala esta opción pase directamente a la pregunta 11)
- 6) Antigüedad en la empresa:
- Años: _____
- 7) Área Funcional en la empresa:
- ☐ Dirección
 - ☐ Administración
 - ☐ Comercial
 - ☐ Mantenimiento
 - ☐ Producción
- 8) Categoría profesional en la empresa:
- ☐ Directiva
 - ☐ Mandos intermedios
 - ☐ Técnica
 - ☐ Trabajador cualificado
 - ☐ Trabajador no cualificado



9) Tamaño de su empresa:

- ☐ De 1 a 5 trabajadores
- ☐ De 6 a 10 trabajadores
- ☐ De 11 a 20 trabajadores
- ☐ De 21 a 49 trabajadores
- ☐ De 50 a 250 trabajadores
- ☐ De 251 en adelante

10) En mi trabajo siento una satisfacción:

- ☐ Muy baja
- ☐ Baja
- ☐ Alta
- ☐ Muy alta

11) Tiempo en desempleo: _____

12) Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos:

- Perceptor o solicitante de renta mínima de inserción
- Bóna gitana
- Reducido en tercer grado o exrecluso
- Mujer con carga familiar no compensada víctima de malos tratos, en situación de extrema marginación social o laboral
- Drogadependiente en rehabilitación
- Persona sin hogar
- Persona en situación de riesgo exclusión social, en general (grupos mixtos donde coincide más de un colectivo de los ya mencionados)

- ☐ Sí
- ☐ No

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CURSO REALIZADO

NOMBRE DEL CURSO:

DURACIÓN:

PERIODO DE REALIZACIÓN:

CONSULTORA O GESTORA DEL CURSO:



INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TUTORÍA

1. He recibido atención por parte del tutor:
Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
2. Me he sentido orientado durante el desarrollo del curso:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
3. He encontrado, apoyo del tutor, tanto técnico como específico de la materia, cuando lo he necesitado:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
4. Me ha resultado sencillo y rápido contactar con el tutor cuando lo he requerido:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
5. El tutor ha hecho un seguimiento sobre mis progresos a lo largo del curso:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
6. Creo que el tutor estaba preparado técnicamente con respecto a la materia, para resolver las dudas que me han ido surgiendo:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
7. El tutor me ha motivado y animado durante el desarrollo del curso:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
8. Entre el tutor y yo ha existido empatía y confianza:
Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
9. Me he comunicado con mi tutor a través del correo:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐
10. Me he comunicado con mi tutor a través del chat:
Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐



11. Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

12. Me he sentido independiente del tutor:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

13. Durante el desarrollo del curso, he necesitado ponerme en contacto con la gestora del mismo, al no haber resuelto el tutor mis dudas:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

14. He obtenido ayuda de la gestora del curso cuando lo he requerido:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESTUDIO

15. Me he sentido motivado para estudiar cada día:

Siempre ☐ Casi siempre ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐

16. Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla:

Siempre ☐ Casi siempre ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐

17. Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias:

Siempre ☐ Casi siempre ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐

18. Las actividades prácticas me han ayudado a entender y asimilar los contenidos:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

19. Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo:

Siempre ☐ Casi siempre ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐



20. He optado por trabajar en grupo:

Siempre ☐ Casi siempre ☐ Casi nunca ☐ Nunca ☐

21. He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros compañeros:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

22. Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

23. Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLATAFORMA

24. Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

25. Me ha resultado fácil y sencillo el funcionamiento general de la plataforma:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

26. He utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma:

Sí ☐ No ☐

27. Me ha resultado fácil orientarme dentro de la plataforma al navegar por ella:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

28. Todos los documentos a los que quise acceder resultaron fáciles de localizar:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐



29. El entorno gráfico de la página (colores, imágenes, formas...) invitaba a recrearse en los detalles:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LOS CONTENIDOS

30. Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos presentados al inicio del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

31. Considero que teoría y práctica han estado compensadas a lo largo del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

32. He encontrado coherentes los contenidos ofrecidos en los distintos documentos y soportes:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

33. Creo que los materiales que nos han proporcionado han sido válidos y adecuados para el curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

34. Considero adecuado el volumen de contenidos con respecto a la duración del curso :

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

35. Los contenidos del curso me han resultado claros y fáciles de asimilar:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

36. La forma de organizar y presentar los contenidos me ha facilitado su comprensión:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐



37. La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

38. La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato:

texto ☐ pdf ☐ audio ☐ video ☐ web o hipertexto ☐

39. Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y me han sido útiles:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN

40. La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles periódicos a lo largo del curso:

Sí ☐ No ☐

41. La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final del curso:

Sí ☐ No ☐

42. He tenido información continua y completa de los resultados que obtenía en los ejercicios:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

43. Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

44. Se han cumplido mis expectativas en relación con lo que he aprendido y lo que esperaba obtener al inicio del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐



45. Ha habido buena comunicación con el tutor para conocer la nota o valoración obtenida en la evaluación final del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

46. La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

47. Estoy informado de la gratuidad y susceptibilidad de subvención del que se beneficia mi empresa para que yo realice este curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

48. Considero de prestigio y valor el curso realizado a sabiendas que es gratuito o subvencionado para mi empresa:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

49. Hubiera realizado igualmente este curso, con idénticas características, pero abonado de forma privada:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

50. He realizado el curso dentro de mi horario laboral:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

51. Considero de calidad el curso realizado:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐



INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA

52. Recomendando a otras personas el curso que he realizado:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

53. Mi interés ha aumentado con respecto a ampliar más mis conocimientos sobre la temática del curso:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

54. He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad telemática:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

55. Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

56. Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

57. A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar:

Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

Anexo 4. Cuestionario de elaboración propia (2ª versión)

Este cuestionario es anónimo y los datos recopilados serán utilizados estadísticamente para el estudio mencionado.
Si fuera de su interés, el resultado de la investigación estará a su disposición una vez finalizada la misma.

Le rogamos conteste con una "X" el recuadro que se encuentra junto a la afirmación que
más se ajusta a su opinión (sitúese en el recuadro y escriba "X")

¡Muchas gracias por su colaboración!

DATOS PREVIOS

1) Edad:

- ☐ De 18 a 30 años.
☐ 31-45 años.
☐ 46-60 años.
☐ Más de 60 años.

2) Sexo:

- ☐ Hombre.
☐ Mujer.

3) Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos:

- Mesetado/a o víctima del terrorismo o de violencia de género
 - Trabajador/a de baja cualificación
 - Discapacitado/a

- ☐ Sí
☐ No

4) Titulación más alta que posee:

- ☐ Sin titulación.
☐ Certificado de escolaridad.
☐ Graduado escolar.
☐ ESO.
☐ FP1/FP grado medio.
☐ BUP/COU/Bachillerato Elemental.
☐ FP2/FP grado superior / Módulo profesional.
☐ Titulado universitario de grado medio (Diplomatura).
☐ Titulado universitario de grado superior (Licenciatura).
☐ Doctorado.
☐ Otras (especifique: _____).

5) Trabajador en activo:

- ☐ Sí (si señala esta opción no tiene que contestar las preguntas 11 y 12)
☐ No (si señala esta opción pase directamente a la pregunta 11)

6) Antigüedad en la empresa:

Años: _____.

7) Área Funcional en la empresa:

- ☐ Dirección
☐ Administración
☐ Comercial
☐ Mantenimiento
☐ Producción

8) Categoría profesional en la empresa:

- ☐ Directiva
☐ Mandos intermedia
☐ Técnico
☐ Trabajador cualificado
☐ Trabajador no cualificado

9) Tamaño de su empresa:

- ☐ De 1 a 5 trabajadores
- ☐ De 6 a 10 trabajadores
- ☐ De 11 a 20 trabajadores
- ☐ De 21 a 49 trabajadores
- ☐ De 50 a 250 trabajadores
- ☐ De 251 en adelante

10) En mi trabajo siento una satisfacción:

- ☐ Muy baja
- ☐ Baja
- ☐ Alta
- ☐ Muy alta

11) Tiempo en desempleo: _____ (escriba que si su respuesta es cero no ponga que responde).

12) Señale si pertenece a alguna de las siguientes colectivos (escriba que si o si no en caso de no tener que responder).

- Perceptor o solicitante de renta mínima de inserción
- Etnia gitana
- Reducido en tercer grado o exreducido
- Mujer con carga familiar no compartida víctima de malos tratos, en situación de extrema marginación social o laboral
- Drogodependiente en rehabilitación
- Persona sin hogar
- Persona en situación de riesgo exclusión social, en general (grupos mixtos donde coincide más de un colectivo de los ya mencionados)

- ☐ Sí
- ☐ No

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CURSO REALIZADO

NOMBRE DEL CURSO:

DURACIÓN:

PERIODO DE REALIZACIÓN:

CONSULTORA O GESTORA DEL CURSO:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TUTORÍA

1. He recibido atención por parte del tutor:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

2. Me he sentido orientado durante el desarrollo del curso:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

3. He encontrado apoyo del tutor, tanto técnico como específico en la materia, cuando lo he necesitado:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

4. Me ha resultado sencillo y rápido contactar con el tutor cuando lo he requerido:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

5. El tutor ha hecho un seguimiento sobre mis progresos a lo largo del curso:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

6. Creo que el tutor estaba preparado técnicamente con respecto a la materia, para resolver las dudas que me han ido surgiendo:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

7. El tutor me ha motivado y animado durante el desarrollo del curso:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

8. Entre el tutor y yo ha existido empatía y confianza:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

9. Me he comunicado con mi tutor a través del correo:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

10. Me he comunicado con mi tutor a través del chat:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

11. Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono:

☐ Mucho ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

12. Me he sentido independiente del tutor:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

13. Durante el desarrollo del curso, he necesitado ponerme en contacto con la gestora del mismo, al no haber resuelto el tutor mis dudas:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

14. He obtenido ayuda de la gestora del curso cuando lo he requerido:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESTUDIO

15. Me he sentido motivado para estudiar cada día:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

16. Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

17. Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

18. Las actividades prácticas me han ayudado a entender y asimilar los contenidos:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

19. Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

20. He optado por trabajar en grupo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

21. He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

22. Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

23. Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLATAFORMA

24. Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

25. Me ha resultado fácil y sencillo el funcionamiento general de la plataforma:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

26. He utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma:

☐ SI ☐ NO

27. Me ha resultado fácil orientarme dentro de la plataforma al navegar por ella:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

28. Todos los documentos a los que he querido acceder resultaron fáciles de localizar:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

29. El entorno gráfico de la página (colores, imágenes, formas...) invitaba a recrearse en los detalles:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LOS CONTENIDOS

30. Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos presentados al inicio del mismo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

31. Considero que teoría y práctica han estado compensadas a lo largo del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

32. He encontrado coherentes los contenidos ofrecidos en los distintos documentos y soportes:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

33. Creo que los materiales que nos han proporcionado han sido válidos y adecuados para el curso:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

34. Considero adecuado el volumen de contenidos con respecto a la duración del curso :

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

35. Los contenidos del curso me han resultado claros y fáciles de asimilar:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

36. La forma de organizar y presentar los contenidos me ha facilitado su comprensión:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

37. La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

38. La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato:

☐ Texto ☒ pdf ☐ Audio ☐ Video ☐ Web o Hipervínculo

39. Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y me han sido útiles:

☐ Mucha ☒ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN

40. La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles / Actividades periódicos a lo largo del curso:

☐ SI ☒ NO

41. La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final del curso:

☐ SI ☒ NO

42. He tenido información continua y completa de los resultados que obtenía en los ejercicios:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

43. Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

44. Se han cumplido mis expectativas en relación con lo que he aprendido y lo que esperaba obtener al inicio del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

45. Ha habido buena comunicación con el tutor para conocer la nota o valoración obtenida en la evaluación final del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

46. La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

47. Estoy informado de la gratuidad y susceptibilidad de subvención que se beneficia mi empresa para que yo realice este curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

48. Considero de prestigio y valor el curso realizado ,siendo consciente que es gratuito o subvencionado para mi empresa:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

49. Hubiera realizado igualmente este curso, con idénticas características, pero abonado de forma privada:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

50. He realizado el curso dentro de mi horario laboral:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

51. Considero de calidad el curso realizado:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA

52. Recomiendo a otras personas el curso que he realizado:

Mucha Bastante Poco Nada

53. Mi interés ha aumentado con respecto a ampliar más mis conocimientos sobre la temática del curso:

Mucha Bastante Poco Nada

54. He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad teleformativa:

Mucha Bastante Poco Nada

55. Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas:

Mucha Bastante Poco Nada

56. Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial:

Mucha Bastante Poco Nada

57. A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonarlo:

Mucha Bastante Poco Nada

Anexo 5. Matriz de componentes rotados

Nº DE ÍTEM Y DESCRIPCIÓN	COMPONENTES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32. Coherencia de contenidos en los distintos documentos y soportes.	,880	,150	,162	,089	,031	,111	,072	-,019	,023
36. Organización y presentación de contenidos.	,873	,073	,022	,113	,077	,031	,028	,191	,004
35. Claridad de los contenidos y facilidad de asimilación.	,869	,110	,089	,132	,145	,083	,031	,092	,053
33. Validez y adecuación de materiales.	,865	-,010	,122	,158	,010	,127	,095	,023	-,053
37. Terminología y expresiones comprensibles.	,799	,043	,126	-,077	-,123	,125	-,004	,157	,114
31. Compensación teoría-práctica en el curso.	,752	,254	,177	-,106	,139	,203	-,165	-,103	-,144
51. Calidad del curso realizado.	,722	,222	,264	-,029	,079	,275	,185	,024	,231
30. Correspondencia entre objetivos y contenidos del curso.	,715	,259	,173	-,137	,119	-,020	-,016	-,179	-,081
18. Las actividades prácticas han ayudado a entender y asimilar contenidos.	,696	,259	,090	,139	,105	-,006	-,100	,181	-,166
52. Recomendando el curso a otras personas.	,683	,292	,134	-,022	-,019	,390	,235	-,001	,155
44. Cumplimiento de expectativas.	,674	,329	,185	,036	,099	,179	,236	,041	,004
34. Adecuación del volumen de contenidos a la duración del curso.	,612	,295	-,152	,177	,040	-,264	,412	,004	,075
42. Información continua y completa de resultados.	,597	,273	,090	-,363	,036	-,026	,025	-,093	-,048
55. Productividad del tiempo invertido.	,575	,303	,279	-,054	,360	,306	,064	,053	,273
15. Motivación para estudiar cada día.	,497	,150	,275	-,117	,449	,062	-,083	-,135	,170
53. Aumento de interés por ampliar conocimientos sobre el tema.	,489	,263	,245	-,354	,011	,132	,096	-,011	,387
5. Seguimiento del tutor de los progresos.	,117	,837	,058	,154	,077	,025	,071	,060	-,092
7. Motivación del tutor.	,188	,782	-,006	-,038	,048	,082	,157	-,133	,132
1. Atención tutorial.	,224	,778	,223	,122	,063	,001	,026	,074	-,150
2. Orientación tutorial.	,333	,776	,177	,115	,020	,152	,094	,152	-,157
6. Preparación del tutor en la materia.	,443	,659	,061	,103	-,117	-,082	-,033	,303	,086
3. Apoyo técnico y/o específico.	,368	,625	-,002	-,218	,154	,205	-,027	,356	-,018

25. Facilidad y sencillez en el funcionamiento de la plataforma.	,282	-,083	,781	,247	,255	,022	,004	-,136	-,093
29. Entorno gráfico de la plataforma atractivo.	,132	,230	,691	-,049	-,096	,205	,086	,068	,111
27. Facilidad para orientarse en la plataforma.	,301	,196	,672	,133	,147	,195	,271	,121	-,006
28. Facilidad para localizar documentos dentro de la plataforma.	,307	,136	,642	-,064	,400	,175	,284	,089	-,125
45. Buena comunicación con el tutor para conocer valoración final.	,442	,070	,486	,041	,035	-,067	-,189	,424	-,010
23. Aumento de la motivación por el apoyo de compañeros.	,111	,212	,134	,838	-,090	-,014	-,050	,094	,154
19. Ocasión de realizar actividades en grupo.	,135	,017	-,027	,799	,092	,166	,062	,107	,032
12. Independencia del tutor.	,243	-,206	-,185	-,564	,004	-,120	,184	,321	,189
56. La modalidad presencial del mismo curso habría sido más útil y provechosa.	-,128	,092	-,143	,024	-,754	,134	-,274	-,035	-,061
8. Empatía y confianza.	,035	,278	,037	,084	,753	,214	-,298	-,096	,036
48. Prestigio y valor del curso realizado.	,231	,076	,279	,118	,069	,721	,233	,182	,066
49. Realizar el curso, aunque de pago.	,387	,061	,200	,189	-,024	,590	-,062	-,017	-,092
14. Obtención de ayuda por parte de la gestora.	,085	,445	-,416	,126	,263	,451	-,018	,148	-,271
57. Intención de abandonar a lo largo del curso.	-,308	-,115	-,252	,001	,065	-,230	-,672	,170	-,023
24. Cuestiones informáticas han entorpecido el curso.	,231	-,268	-,207	,196	-,134	-,010	-,517	-,173	,199
43. Seguimiento tutorial una vez finalizado el curso.	,019	,240	,059	,094	-,064	,133	,005	,721	-,024
4. Facilidad para contactar con el tutor.	,021	,169	,028	-,112	-,102	,037	,064	,007	-,817

Anexo 6. Cuestionario de elaboración propia (versión definitiva)

Este cuestionario es anónimo y los datos recopilados serán utilizados estrictamente para el estudio de calidad y satisfacción del curso realizado. Si fuera de su interés, resultados estarán a su disposición una vez finalizado el proceso.

Le rogamos conteste con una "X" en el recuadro que se encuentra a la derecha y junto a la afirmación que más se ajusta a su opinión.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Guía para el Censo y Caracterización de Cuentas de Trabajo de Mujeres en el FPMJ

DATOS PREVIOS
<p>1. Edad:</p> <p><input type="checkbox"/> De 18 a 30 años.</p> <p><input type="checkbox"/> 31-45 años.</p> <p><input type="checkbox"/> 46-60 años.</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 60 años.</p>
<p>2. Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre.</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer.</p>
<p>3. Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Afectado/a o víctima del terrorismo o de violencia de género.- Trabajador/a de baja cualificación.- Discapadado/a. <p><input type="checkbox"/> Si</p> <p><input type="checkbox"/> No</p>
<p>4. Titulación más alta que posee:</p> <p><input type="checkbox"/> Sin titulación.</p> <p><input type="checkbox"/> Certificado de escolaridad.</p> <p><input type="checkbox"/> Graduado escolar.</p> <p><input type="checkbox"/> ESO.</p> <p><input type="checkbox"/> FP1/FP grado medio.</p> <p><input type="checkbox"/> BU y CCU/ Bachillerato Elemental.</p> <p><input type="checkbox"/> FP2/FP grado superior / Módulo profesional.</p> <p><input type="checkbox"/> Titulado universitario de grado medio (Diplomatura).</p> <p><input type="checkbox"/> Titulado universitario de grado superior (Licenciatura) o grado.</p> <p><input type="checkbox"/> Doctorado.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros (especificar): _____.</p>
<p>5. Trabajador en activo:</p> <p><input type="checkbox"/> Si (si señala este apartado no tiene que contestar las preguntas 11 y 12)</p> <p><input type="checkbox"/> No (si señala esta opción pase directamente a la pregunta 11)</p>
<p>6. Antigüedad en la empresa:</p> <p>Años: _____</p>
<p>7. Área Funcional en la empresa:</p> <p><input type="checkbox"/> Dirección</p> <p><input type="checkbox"/> Administración</p> <p><input type="checkbox"/> Comercial</p> <p><input type="checkbox"/> Mantenimiento</p> <p><input type="checkbox"/> Producción</p>

(1)

Cuestionario de Censo y Seguimiento de Cursos de Transformación Profesional por desempleo

8. Categoría profesional en la empresa:

- ☐ Directivo
☐ Mano o intermedio
☐ Técnico
☐ Trabajador cualificado
☐ Trabajador no cualificado

9. Tamaño de su empresa:

- ☐ De 1 a 5 trabajadores
☐ De 6 a 10 trabajadores
☐ De 11 a 20 trabajadores
☐ De 21 a 49 trabajadores
☐ De 50 a 250 trabajadores
☐ De 251 en adelante

10. En mi trabajo siento una satisfacción:

- ☐ Muy baja
☐ Baja
☐ Alta
☐ Muy alta

11. Tiempo en desempleo: _____ (escriba que le ca valga por en caso de ser que valga por)

12. Señale si pertenece a alguno de los siguientes colectivos: (escriba que le ca valga por en caso de ser que valga por)

- Perceptor o solicitante de renta mínima de inserción.
 - Etnia gitana.
 - Reduso en tercer grado o estreado.
 - Mujer con carga familiar no compartida víctima de malos tratos, en situación de extrema marginación social o laboral.
 - Drogodependiente en rehabilitación.
 - Persona sin hogar.
 - Persona en situación de riesgo exclusión social, en general (grupos mixtos como coincide más de un colectivo de los ya mencionados).
- ☐ Si
☐ No

DATOS IDENTIFICATIVOS DEL CURSO REALIZADO

NOMBRE DEL CURSO:

DURACIÓN:

PERIODO DE REALIZACIÓN:

CONSULTORA O GESTORA DEL CURSO:

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA TUTORÍA

1. Ha recibido atención por parte del tutor:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

2. Me he sentido orientado durante el desarrollo del curso:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

3. He encontrado apoyo del tutor, tanto técnico como específico en la materia, cuando lo he necesitado:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

4. El tutor ha hecho un seguimiento sobre mis progresos a lo largo del curso:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

5. Creo que el tutor estaba preparado técnicamente con respecto a la materia, para resolver las dudas que me han ido surgiendo:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

6. El tutor me ha motivado y animado durante el desarrollo del curso:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

7. Entre el tutor y yo ha existido empatía y confianza:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

8. Me he comunicado con mi tutor a través del correo:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

9. Me he comunicado con mi tutor a través del chat:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

10. Me he comunicado con mi tutor a través del teléfono:

Mucha	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

11. Me he sentido autónomo durante el desarrollo del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

12. Durante el desarrollo del curso he necesitado ponerme en contacto con la gestora, al no haber resuelto el tutor mis dudas:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

13. He obtenido ayuda de la gestora del curso cuando lo he requerido:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL ESTUDIO

14. Me he sentido motivado para estudiar cada día:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

15. Para estudiar he preferido imprimir en papel los contenidos del curso a estudiarlos en pantalla:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

16. Los temas teóricos planteaban actividades prácticas complementarias:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

17. Las actividades prácticas me han ayudado a entender y asimilar los contenidos:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

18. Durante el curso ha habido ocasión de realizar actividades en grupo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

19. He optado por trabajar en grupo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

20. He utilizado los foros y el chat de la plataforma para contactar con otros telecompañeros:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

{ 5 }

21. Siento que he obtenido ayuda de mis telecompañeros a lo largo del curso:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

22. Ha aumentado mi motivación al poder contar con el apoyo de mis telecompañeros:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA PLATAFORMA

23. Cuestiones técnicas relacionadas con la informática me han entorpecido el desarrollo normal del curso:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

24. Me ha resultado fácil y sencillo el funcionamiento general de la plataforma:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

25. He utilizado todos los servicios que ofrece la plataforma:

Si	No
----	----

26. Me ha resultado fácil orientarme dentro de la plataforma al navegar por ella:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

27. Todos los documentos a los que he querido acceder resultaron fáciles de localizar:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

28. El entorno gráfico de la página (colores, imágenes, formas...) invitaba a recrearse en los detalles:

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LOS CONTENIDOS

29. Ha existido correspondencia entre los contenidos del curso y los objetivos presentados al inicio del mismo:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

30. Considero que teoría y práctica han estado compensadas a lo largo del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

31. He encontrado coherentes los contenidos ofrecidos en los distintos documentos y soportes:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

32. Creo que los materiales que me han proporcionado han sido válidos y adecuados para el curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

33. Considero adecuado el volumen de contenidos con respecto a la duración del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

34. Los contenidos del curso me han resultado claros y fáciles de asimilar:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

35. La forma de organizar y presentar los contenidos me ha facilitado su comprensión:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

36. La terminología y las expresiones presentes en el material eran comprensibles:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

37. La mayoría de los documentos a los que he tenido acceso a lo largo del curso estaban en formato:

☐ Texto ☐ PDF ☐ Audio ☐ Vídeo ☐ Web e Hipermedia

38. Los enlaces o hipervínculos ofrecidos estaban activos y me han sido útiles:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EVALUACIÓN

39. La evaluación de lo aprendido la he ido realizando mediante controles/actividades periódicas a lo largo del curso:

☐ Si ☐ No ☐

40. La evaluación de lo aprendido la he realizado mediante una prueba al final del curso:

☐ Si ☐ No ☐

41. He tenido información continua y completa de los resultados que obtenía en los ejercicios:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

42. Una vez finalizado el curso, ha habido algún tipo de seguimiento por parte del tutor:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

43. Se han cumplido mis expectativas en relación con lo que he aprendido y lo que esperaba obtener al inicio del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

44. Ha habido buena comunicación con el tutor para conocer la calificación o valoración obtenida en la evaluación final del curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA FUNDACIÓN TRIPARTITA

45. La documentación que he tenido que aportar para poder realizar el curso, la considero proporcionada y adecuada:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

46. Estoy informado/a de la gratuidad y susceptibilidad de subvención de la que se beneficia mi empresa para que yo realice este curso:

☐ Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

Gestión de los Cursos y Formación de Cursos en Tecnología de Profesores para Empresa

47. Considero de prestigio y valor el curso realizado, siendo consciente que es gratuito o subvencionado para mi empresa:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

48. Hubiera realizado igualmente este curso, con idénticas características, pero abonado de forma privada:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

49. He realizado el curso dentro de mi horario laboral:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

50. Considero de calidad el curso realizado:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EXPERIENCIA

51. Recomendando a otras personas el curso que he realizado:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

52. Mi interés ha aumentado con respecto a ampliar más mis conocimientos sobre la temática del curso:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

53. He adquirido experiencia en la realización de cursos mediante la modalidad teleformativa:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

54. Las horas que he invertido para la ejecución del curso han sido productivas:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

55. Hubiera sido más provechoso y útil si el curso lo hubiera realizado mediante la modalidad presencial:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐

56. A lo largo del desarrollo del curso he tenido intención de abandonar:

Mucha ☐ Bastante ☐ Poco ☐ Nada ☐